



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις στην ποίηση:

Διδακτικές προτάσεις για το Δημοτικό σχολείο

When painting and poetry meet in the classroom:

Teaching proposals for elementary school

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: **Παπαρούση Μαρίτα**

Συνεπιβλέπουσα: **Γκουτενσβάγκερ Έρρικα**

Φοιτήτρια: **Κανάκη Θεοδώρα – Μαρία**

ΒΟΛΟΣ 2021



«Στο δύσμορφο και ευπαρουσίαστο
αιώνα μας η ποίηση, η ζωγραφική
και η μουσική αντλούν την
έμπνευση όχι από τη ζωή, αλλά η
μια από την άλλη.»

Όσκαρ Ουάιλντ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες

Περίληψη

Λέξεις- Κλειδιά

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Ποίηση

1.1. Τι είναι ποίηση;

1.2. Η ποιητική εικόνα

1.3. Η λογοτεχνία στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

2. Αναγνωστικές θεωρίες

2.1. Η έννοια της ανταπόκρισης σύμφωνα με τη «συναλλακτική θεωρία» της L. M. Rosenblatt

2.2. Αισθητική και μη αισθητική στάση στην ανάγνωση

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην αναγνωστική διαδικασία

3. Η διδακτική της ποίησης - Διδακτικές προτάσεις

4. Εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση

4.1. Γνωρίζοντας τις Εικαστικές τέχνες- Μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην ελληνική εκπαίδευση

4.2. Η αξία των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση

4.3. Οι εικαστικές τέχνες στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

4.4. Η διδακτική των εικαστικών τεχνών και στερεοτυπικές αντιλήψεις

5. Ποίηση και εικαστικές τέχνες

5.1. Η σχέση της ποίησης και των εικαστικών και η συνομιλία τους στη διδακτική πράξη

5.2. Η παράλληλη πορεία της ποίησης και της ζωγραφικής στο κίνημα του Υπερρεαλισμού

5.3. Οι ποιητές και η σχέση τους με τη ζωγραφική

5.4. Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις της ποίησης στη σχολική τάξη – Διδακτικές προτάσεις

6. Ανασκόπηση ερευνών

Β' ΜΕΡΟΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΔΙΩΡΑ

1.Εισαγωγή

1.1.Πρώτο διδακτικό δίωρο

1.2.Δεύτερο διδακτικό δίωρο

1.3.Τρίτο διδακτικό δίωρο

1.4.Τέταρτο διδακτικό δίωρο

1.5.Πέμπτο διδακτικό δίωρο

1.6.Έκτο διδακτικό δίωρο

1.7.Έβδομο διδακτικό δίωρο

1.8.Όγδοο διδακτικό δίωρο

Επίλογος

Βιβλιογραφία

A. Ελληνόγλωσση

B. Ξενόγλωσση

Παράρτημα 1

Παράρτημα 2

Ευχαριστίες

Κατά την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας με θέμα «Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις στην ποίηση: Διδακτικές προτάσεις για το Δημοτικό σχολείο» έλαβα υποστήριξη από ορισμένους ανθρώπους, χωρίς την οποία δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω αυτό το εγχείρημα. Επιθυμώ, λοιπόν, να ευχαριστήσω θερμά όλους όσοι ήταν δίπλα μου σε αυτή την προσπάθεια και πρώτα από όλους την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία **Μαρίτα Παπαρούση**, για την αμέριστη υποστήριξη, κατανόηση και υπομονή της. Το αντικείμενο των μαθημάτων της αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Επίσης, από την αρχή της εργασίας κατέδειξε ενθουσιασμό, εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο μου, με ενθάρρυνε συνεχώς και με τις εύστοχες πάντα παρατηρήσεις και συμβουλές της έφτασα ως την περάτωση της εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία **Έρρικα Γκουτενσβάγκερ** για τη σημαντική συμβολή της ως δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτρια, καθώς οι παρατηρήσεις της και οι συζητήσεις μας ήταν καθοριστικές για την πορεία της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου, οι οποίοι ήταν δίπλα μου για να ακούσουν τις ανησυχίες μου κατά τη μελέτη, αλλά και τη συγγραφή της εργασίας, με υπομονή και συνεχή ενθάρρυνση.

Κανάκη Θεοδώρα- Μαρία

Υ.Γ.

«Χρωστώ
ένα μεγάλο “ευχαριστώ”
στις λέξεις.

Ας είναι καλά.
Έδωκαν στη ζωή μου νόημα.»

Χρήστος Λάσκαρης «Ευγνωμοσύνη»

(Απόγευμα προς βράδυ, Γαβριηλίδης 2007)

Περίληψη

Στόχος της παρούσας πτυχιακής εργασίας αποτελεί η προσπάθεια σύνδεσης δύο Τεχνών- της ποίησης και των εικαστικών- στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, με σκοπό τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία της ποίησης. Πιο συγκεκριμένα, στηρίζεται στη «Συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt προσπαθώντας να αναδείξει τις βασικές θέσεις της. Επίσης, προτείνονται διδακτικά δώρα, τα οποία αφορούν τη διδασκαλία της Υπερρεαλιστικής ποίησης με τη σημαντική συμβολή των Εικαστικών Τεχνών στην Στ' τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Abstract

Main aspiration of this essay is the correlation of poetry and painting in order to get students more involved in tuition of poetry. More specifically this essay is based on the «Transactional Theory» of L.M. Rosenblatt, and tries to feature her main thesis. Moreover, I propose different ways of teaching surrealistic poetry in tandem with 6th grade elementary school visual arts classes.

Λέξεις - Κλειδιά: Αναγνωστικές θεωρίες, Συναλλακτική θεωρία, Διδακτική Ποίησης, Εικαστικές τέχνες, Υπερρεαλισμός.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Ποίηση

1.1. Τι είναι ποίηση;

«Τι νομίζεις, λοιπόν κατά βάθος η ποίηση

είναι μια ανθρώπινη καρδιά

φορτωμένη όλο τον κόσμο.»

Νικηφόρος Βρεττάκος

Σε μια «πρώτη συνάντηση» μαζί της, χωρίς να υπάρξει κάποια ιδιαίτερη εμβάθυνση στην έννοια αυτή, θα έλεγε κανείς πως η ποίηση ως μέρος της λογοτεχνίας αποτελεί μια μορφή τέχνης, η οποία σχετίζεται με τη γλώσσα -το λόγο. Ωστόσο, «η ποίηση είναι από τις αρχαιότερες μορφές τέχνης και από ορισμένους μελετητές έχει προσδιοριστεί ως μητέρα των τεχνών» (Loke, 2002, στο Τσέργας, 2020:24). Πολλοί θεωρητικοί της λογοτεχνίας, της γλωσσολογίας, αλλά και ποιητές έχουν διατυπώσει κατά καιρούς ορισμούς για την ποίηση. Σύμφωνα με την S. Wolosky (Παπαρούση, 2019:121) η ποίηση αποτελεί μια γλώσσα ,στην οποία κάθε συστατικό στοιχείο της- η λέξη, η παύση, η εικόνα, ο ήχος- έχει μια σημαντική θέση, καθώς τα στοιχεία αυτά δημιουργούν μεταξύ τους σχέσεις. Ακόμη, η ίδια αναφέρει πως «η ποίηση είναι η γλώσσα που σημαίνει πάντα περισσότερα» και έτσι καταλαβαίνουμε πως ο καθένας μας μπορεί να δώσει μια διαφορετική σημασία σε κάθε λέξη που συναντά, αλλά και ότι οι ποιητές μπορούν να πραγματοποιήσουν ποικίλους συνδυασμούς λέξεων φανερώνοντας έτσι τη πολυσημία τους. Όσον αφορά στις λέξεις, καμία δεν έχει επιλεγεί τυχαία, αντιθέτως ο ποιητής τις έχει επιλέξει μέσα από μια πληθώρα λέξεων, για να εκφράσει ακριβώς αυτό που επιθυμεί. Πολλές φορές οι αναγνώστες αφήνονται στη μορφή του ποιήματος, δηλαδή στους συνειρμούς που οι λέξεις τους δημιουργούν, στους ήχους, στον ρυθμό του, αλλά και ο ίδιος ο ποιητής επικεντρώνεται στην ηχητική αξία των λέξεων, αφού ουσιαστικά η ποιητική γλώσσα βασίζεται στην σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου (Παπαρούση, 2019). Θα λέγαμε πως οι λέξεις για τους ποιητές είναι ότι τα χρώματα για τους ζωγράφους, τόσο απαραίτητα μέσα για

την έκφραση τους, αλλά και για την ύπαρξη της δημιουργίας. Μέσα από αυτή την αναλογία συνειδητοποιούμε πέρα από την αναγκαιότητα αυτών των μέσων έκφρασης, ότι οι τέχνες αυτές βρίσκονται κοντά η μια στην άλλη, όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί και από πολλούς θεωρητικούς, αλλά θα αναφερθώ πολύ περισσότερο στη σχέση αυτή στη συνέχεια.

Χωρίς αμφιβολία «*η ποίηση είναι μια γλωσσική περιπέτεια*», αφού βρίσκεται σε μια αδιάκοπη διερεύνηση των δυνατοτήτων της γλώσσας, ξεπερνώντας κάποιες φορές τα όρια του γλωσσικού κώδικα, του συντακτικού και της γραμματικής, στην προσπάθεια της να ανακαλύψει ή να δημιουργήσει τη γλώσσα εκ νέου (Παπαρούση, 2019:124). Η επιθυμία της ποίησης για έκφραση του ωραίου, αλλά και του συναισθήματος μέσω του λόγου, την οδήγησε σε μια διαρκή αναζήτηση εκείνης της γλώσσας, που θα σταθεί ως «αρωγός» στο σκοπό της.

Ο Χ.Λ. Μπόρχες (Μπόρχες, 2006: 31 στο Καλογήρου, 2008:223) παρατηρώντας την ποίηση από μια άλλη οπτική γράφει:

«...ξέρουμε τι είναι ποίηση. Το ξέρουμε τόσο καλά που δεν μπορούμε να το ορίσουμε με άλλες λέξεις, όπως δεν μπορούμε να ορίσουμε τη γεύση του καφέ, το κόκκινο ή το κίτρινο χρώμα, ή την έννοια του θυμού, της αγάπης, του μίσους, της ανατολής, του ηλιοβασιλέματος, ή της αγάπης για την πατρίδα μας. Αυτά τα πράγματα είναι τόσο βαθιά μέσα μας, που μπορούν να εκφραστούν μόνο με εκείνα τα κοινά σύμβολα που μοιραζόμαστε. Έτσι, γιατί να χρειαστούμε άλλες λέξεις;»

Πέρα, λοιπόν, από τον σημαντικό ρόλο της γλώσσας στην ποίηση, το συναίσθημα που μας δημιουργεί είναι ιδιαίτερα ‘βαθύ’ για να εκφραστεί με λόγια. Ο καθένας αισθάνεται με το δικό του τρόπο αυτό που ο ποιητής δημιουργεί και μοιράζεται. «*Η ποίηση βρίσκεται γύρω μας, παρά το ότι τις περισσότερες φορές διαλανθάνει την προσοχή μας, έτσι όπως διαλανθάνει την όποια προσπάθεια μονοδιάστατου ορισμού*» (Καλογήρου, 2008:224). Υπάρχει όμως και μέσα μας και κάθε φορά που ερχόμαστε σε επαφή με ένα ποίημα, τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι εμπειρίες μας ‘κουμπώνουν’ μαζί του με ένα τρόπο ασύλληπτο. Από τη μια, βρισκόμαστε σε μια εποχή που οι ρυθμοί της είναι ταχύτατοι και δεχόμαστε ένα πλήθος πληροφοριών, που τις περισσότερες φορές αμφιβάλλουμε για τη χρησιμότητα του, από την άλλη η ποίηση δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτούς τους ρυθμούς, έχει ανάγκη τη

βραδύτητα και μια αδιάλειπτη σχέση μαζί της και έτσι λίγοι είναι εκείνοι που παραδίδονται συστηματικά σε αυτήν (Καλογήρου, 2008).

Δεν είναι εύκολη υπόθεση, λοιπόν, η απόφαση ενός καθολικού ορισμού για την ποίηση, καθώς πιθανότατα δε θα καταφέρουμε να αναφερθούμε σε όλα εκείνα τα στοιχεία που τη συνθέτουν, αλλά και επειδή αποτελεί ένα είδος τέχνης και η τέχνη δεν μπορεί να περιοριστεί μέσα σε έναν μοναδικό ορισμό. Οι σκέψεις μου οδηγούνται στον αναγνώστη και θεωρώ πως ο καθένας έχει μια διαφορετική άποψη για την ποίηση, ακόμη κι αν δεν είναι ειδικευμένη, η οποία όμως έχει δημιουργηθεί μέσα από τη σχέση του μαζί της. Ένας καθολικός ορισμός δεν της ταιριάζει περισσότερο από αυτόν που θα εκφράσει ο κάθε αναγνώστης. Αναλογιζόμενη τον εαυτό μου στη θέση αυτή, θα έλεγα πως ποίηση είναι η τέχνη του λόγου, που μέσα από τα βιώματα άλλων ανθρώπων μας φέρνει λίγο πιο κοντά στον εαυτό μας. Ειδικότερα, ο αναγνώστης-εκπαιδευτικός, οφείλει να εμβαθύνει και εντέλει να διδάσκει την άποψη, η οποία είναι πιο κοντά στον ίδιο κι αυτό όχι για να αναγκάσει τους μαθητές του να την υιοθετήσουν, αλλά επειδή του είναι περισσότερο οικεία και έτσι θα καταφέρει να τη μεταδώσει στους μαθητές του και θα τους δημιουργήσει την επιθυμία να ανακαλύψουν και εκείνοι τη δική τους προσωπική άποψη για την ποίηση (Σουλιώτης, 1995).

1.2. Η ποιητική εικόνα

Αναντίρρητα, ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά του ποιητικού λόγου αποτελεί η εικόνα και γι' αυτό αξίζει να σταθούμε στην έννοια αυτή. Σύμφωνα με τον C. Day Lewis, «εικόνα, με απλά λόγια, είναι μια απεικόνιση που συνίσταται από λέξεις», «μια λεκτική απεικόνιση φορτισμένη με συγκίνηση ή πάθος» (Lewis, 1947: 18, 20). Έτσι, καταλαβαίνουμε πως οι λέξεις στην ποίηση συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε διαβάζοντας τις να δημιουργηθούν εικόνες στο μυαλό του αναγνώστη. Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι ποιητικές εικόνες αποτελούν «μια διανοητική ανασύσταση της πραγματικότητας», που οδηγεί τους αναγνώστες εν τέλει στην αναζήτηση των συναισθημάτων, της φαντασίας, των γνώσεων τους, με σκοπό να τις αποκωδικοποιήσουν (Παπαρούση, 2019: 134). Ωστόσο, η έννοια της εικόνας

ακολουθεί τα ιστορικά και κοινωνικό-πολιτισμικά συμφραζόμενα και γι' αυτό η προσέγγιση της έχει αλλάξει ριζικά στη διάρκεια των προηγούμενων αιώνων (Παπαρούση, 2019:134). Μια, λοιπόν, από τις προσεγγίσεις της είναι και εκείνη που τη βλέπει ως μια πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, απεικόνιση (icon) είναι ό, τι έχει *«απτή πραγματικότητα στο πλαίσιο του λογοτεχνικού έργου»* (Ziolkowski, 1977:8). Η συγκεκριμένη αντίληψη υποστηρίζεται από όλους όσους αντιμετωπίζουν την τέχνη, ιδιαίτερα τη λογοτεχνία και τη ζωγραφική, σαν καθρέφτη που αντανακλά την πραγματικότητα, προσπαθώντας, δηλαδή, να μιμηθεί τον φυσικό κόσμο (Παπαρούση, 2019: 135). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο T. Eagleton πρόκειται για εικόνες, οι οποίες αποτελούν *«αναπαραστάσεις τόσο διανυγείς, που παύουν να είναι αναπαραστάσεις και, αντί γι' αυτό, συγχωνεύονται με το πραγματικό αντικείμενο»* (Eagleton, 2007:140). Μια άλλη προσέγγιση αναφέρει πως η εικόνα αφορά τις αισθήσεις μας, δηλαδή μέσω αισθητηριακών εμπειριών *“γεννιούνται”* στο μυαλό μας νοητικές εικόνες. Με άλλα λόγια, η εικόνα είναι ο τρόπος με τον οποίο κάτι, πραγματικό ή μη πραγματικό, συλλαμβάνεται από τη συνείδηση μας (Παπαρούση, 2019:136). Καθώς αυτή η προσέγγιση έχει να κάνει με νοητικές και αισθητικές διεργασίες, θα ήθελα να αναφέρω την έννοια της *“φαντασίας”*, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία των εικόνων. Ειδικότερα, στην υπερρεαλιστική ποίηση ο A. Breton επηρεασμένος από τον ορισμό που είχε προτείνει ο Γάλλος ποιητής Pierre Reverdy, σύμφωνα με τον οποίο η εικόνα γεννιέται μέσα από την ένωση δύο πραγματικοτήτων, εκείνος αναφέρθηκε στην συνένωση αντιθέτων, εξηγώντας πως αυτή η διαδικασία βοηθάει τη φαντασία να *“ξεαναγεννηθεί”* και να δημιουργήσει απροσδόκητες σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων (Παπαρούση, 2019: 137). Όσον αφορά τη σύνδεση της εικόνας με τα σχήματα λόγου, κυρίως τη μεταφορά, πολλοί παρατηρούν μια άμεση και στενή σχέση καθώς κι εκείνη εκφράζεται μέσω μιας μη κυριολεκτικής γλώσσας (Baldick, 1990, στο Παπαρούση, 2019). Ωστόσο, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, η οποία θεωρεί λανθασμένη την ταύτιση της εικόνας με τη μεταφορά, καθώς *«η μεταφορά επιχειρεί να φωτίσει την ουσία των πραγμάτων, εκθέτοντας μη αναγνωρισμένες προηγούμενες αναλογίες, ενώ η εικόνα έχει ως στόχο να την καταστήσει ορατή εικονικά»* (Ziolkowski, 1977: 10). Συνοψίζοντας, η εικόνα στην ποίηση είναι ένα φαινόμενο με ποικίλες προσεγγίσεις και γι' αυτό κρίνεται δύσκολο να αναφέρουμε έναν ορισμό. Παρ' όλα αυτά, μπορούμε να πούμε πως η ποιητική εικόνα μέσω της γλώσσας οδηγεί τον αναγνώστη στη δημιουργία νοητικών εικόνων και συνδέσεων με προσωπικές του εμπειρίες. Έτσι

αναδύονται και συναισθήματα, τα οποία συμβάλλουν στην προσωπική νοηματοδότηση του ποιήματος. Ωστόσο, η εικόνα δεν αποτελεί ένα «τελειωμένο» γεγονός, αλλά λαμβάνεται ως κάτι που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ο W. Iser αναφέρθηκε σε κενά, τα οποία δημιουργούν οι ποιητικές εικόνες και με αυτό τον τρόπο δίνουν την ευκαιρία στους αναγνώστες να ανταποκριθούν αναζητώντας δικές τους εμπειρίες (Παπαρούση, 2019: 140-141).

1.3. Η λογοτεχνία στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

*«Η λογοτεχνία δε μας βοηθάει να βαδίσουμε,
αλλά να αναπνέουμε καλύτερα.»*

Roland Barthes

Κάθε γνωστικό αντικείμενο, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της ελληνικής πραγματικότητας βασίζεται σε προγράμματα σπουδών, τα οποία οργανώνουν τη διδασκαλία αυτού του αντικειμένου. Το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και τα ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) καθορίζουν το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, τους σκοπούς και τους στόχους τους και παρέχουν μεθοδολογικές υποδείξεις για την υλοποίηση της διδασκαλίας και την επίτευξη των στόχων. Το 2001-2003 υπήρξε αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, δίνοντας έμφαση στις έννοιες της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας. Αν και αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας αποτελεί η ποίηση, αναφέρομαι σε προγράμματα σπουδών για τη λογοτεχνία καθώς οι αναφορές τους στην ποίηση είναι ελάχιστες. Η τελευταία εντάσσεται στην λογοτεχνία, ως μια από τις βασικές μορφές της, όπως και η πεζογραφία. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η λογοτεχνία, συνεπώς και η ποίηση, δεν θεωρείται ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά την εντοπίζουμε στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για την ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ οι γενικοί στόχοι της λογοτεχνίας είναι οι εξής:

- *Διευρύνει την αναγνωστική του ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο.*
- *Διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες του με τη «συμπάθεια»*

προς τον άνθρωπο γενικά

- Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.
- Απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης. Κατανοεί ή διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας.
- Εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς.
- Κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει.
- Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων.
- Αποδίδει το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή
- Εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας.
- Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση

(ΔΕΠΠΣ, 2003:16)

Με εξαίρεση τους τρεις πρώτους στόχους, οι οποίοι στηρίζονται στις αναγνωστικές θεωρίες και θέτουν στο επίκεντρο το μαθητή- αναγνώστη και την προσωπική του ανάπτυξη με τη συμβολή της λογοτεχνίας, οι υπόλοιποι βασίζονται στις θεωρίες του φορμαλισμού, του δομισμού και της Νέας Κριτικής. Οι στόχοι αυτοί ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το κείμενο και την καλύτερη κατανόηση του, μελετώντας τη δομή, το περιεχόμενο, τα σχήματα λόγου, αναζητώντας το ένα και μοναδικό νόημα, το οποίο είναι εγγενές του κειμένου. Στρέφονται, λοιπόν, σε μια πιο αντικειμενική προσέγγιση, η οποία στερεί από τον μαθητή- αναγνώστη τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και ανάπτυξης. Από τις τρεις δομές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την αναλυτική, την παραγωγική και τη μιμητική, που διακρίνει ο Purves (Purves, 1975, στο Παπαρούση, 2019), κατανοούμε πως υπερισχύει η αναλυτική δομή, η οποία είναι αρκετά συνηθισμένη στην ελληνική πραγματικότητα των ΠΣ και επικεντρώνεται

στην ερμηνεία του κειμένου, εστιάζοντας σε στοιχεία της δομής του, στο συγγραφέα, στο ιστορικό πλαίσιο, στο είδος του κ.λπ. Η παραγωγική δομή, ενυπάρχει στους τρεις πρώτους στόχους και αφορά την ιδιοποίηση της λογοτεχνίας προς όφελος του υποκειμένου, δηλαδή μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας οι μαθητές να μπορέσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητα τους, τη φαντασία τους, να εκφραστούν συναισθηματικά, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν. Τέλος, η μιμητική δομή είναι φανερή στον τελευταίο στόχο και επικεντρώνεται στην εκμάθηση αξιών του Ελληνικού πολιτισμού, με σκοπό τη δημιουργία εθνικής συνείδησης.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας υποστηρίζεται από ένα σχολικό εγχειρίδιο με τον τίτλο «Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων». Έχει οριστεί ένα Ανθολόγιο ανά δύο τάξεις και μεταξύ τους διαφοροποιούνται στο περιεχόμενο, στους σκοπούς και στους στόχους. Όσον αφορά το περιεχόμενο τους, το ΑΠΣ αναφέρεται στην επαφή του μαθητή με κείμενα που θεωρούνται αντιπροσωπευτικά «της λογοτεχνικής μας κληρονομιάς», τα οποία επιλέγονται με κριτήριο ορισμένες έννοιες και αξίες όπως η αγάπη, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυνείδημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας. (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ). Θα λέγαμε πως αποτελούνται από στοιχεία πιο συντηρητικά για την εποχή μας, αλλά και από στοιχεία, τα οποία ανταποκρίνονται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ωστόσο γίνεται άμεσα αντιληπτή η έμφαση στην ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τους πραγματικούς σκοπούς της λογοτεχνίας, καθώς εκείνη δεν εκφράζει μόνον εθνικά ή ηθικά συναισθήματα, αλλά φανερώνει κοινωνικά φαινόμενα, εκφράζει κοσμοθεωρίες και φέρνει τον αναγνώστη σε επαφή με αξίες διαφόρων πολιτισμών και εποχών (Κατσίκη-Γκιβάλου, 2005).

Το 2011 ορίστηκε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών («Νέο σχολείο»- σχολείου 21^{ου} αιώνα), το οποίο συμπληρώνει τα ήδη ισχύοντα ΠΣ και έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, δίνοντας έμφαση στην καινοτομία με τη χρήση νέων μέσων. Αυτό το νέο πρόγραμμα θέλει να εμψύσει στους μαθητές την ιδέα της δημιουργικότητας, της φαντασίας, την αισθητική καλλιέργεια, δημοκρατικές αξίες, την αποδοχή της διαφορετικότητας, το σεβασμό στο περιβάλλον, την ανθρώπινη αλληλεγγύη, αλλά και να ασκήσουν ένα κριτικό πνεύμα απέναντι στη γλώσσα και στο ρόλο της. Ουσιαστικά αντιλαμβάνεται τη λογοτεχνία τόσο στενά και άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνία. Βασικός σκοπός του είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται («Νέο σχολείο-Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια πράξη: 21»).

Το συγκεκριμένο ΠΣ οργανώνεται σε διδακτικές ενότητες, δηλαδή σε ολοκληρωμένες αναγνωστικές διαδικασίες στηριζόμενες σε ένα συγκεκριμένο θέμα, και πραγματοποιούνται μέσα από ομοειδή κείμενα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τρεις διδακτικές ενότητες αναλογούν σε κάθε τάξη και συνήθως κάθε μια διαρκεί δύο με τρεις μήνες, ανάλογα με τη συχνότητα διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Η ποίηση αποτελεί διδακτική ενότητα στη Β' δημοτικού (« ποίηση και τραγούδι») και στην Ε' δημοτικού (« Η ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων»). Παρ' όλα αυτά, ποιήματα βρίσκονται στα περιεχόμενα όλων των ανθολογίων και είναι στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού με τι μορφή κειμένου θα ασχοληθεί. Η ποίηση σχετίζεται φυσικά και με τις άλλες διδακτικές ενότητες, αφού για παράδειγμα υπάρχουν πολλά ποιήματα με θεματολογία τη φύση. Ωστόσο, η ύπαρξη αυτού του νέου συμπληρωματικού Προγράμματος Σπουδών, δε βοηθάει με ουσιαστικό τρόπο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αφού τα υπάρχοντα εγχειρίδια του μαθήματος βασίζονται στα προηγούμενα ΠΣ.

Στην πράξη, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, συνεπώς και της ποίησης, εφόσον δεν αυτονομείται από τη γλωσσική διδασκαλία και δεν υπάρχει ως μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αφιερώνονται ελάχιστες ώρες, συγκριτικά με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στα εγχειρίδια για την ελληνική γλώσσα αναγράφονται ενδείξεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε συγκεκριμένες ενότητες κι έτσι πολλές φορές οι δάσκαλοι είτε τη διδάσκουν σαν να πρόκειται για ένα γλωσσικό κείμενο, είτε την προσπερνούν. Αδιαμφισβήτητα, «στο δημοτικό σχολείο η λογοτεχνία σχεδόν θυσιάζεται στο βωμό της εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας» (Ακριτόπουλος, 2006:122). Ακόμη, θα λέγαμε πως η ποίηση είναι «το πιο

‘σχολειοποιημένο’ είδος, μολυσμένο από τη φορμαλιστική και τυποποιημένη διδασκαλία» και πως γύρω από αυτήν επικρατεί ο μύθος της δυσκολίας, ο οποίος παρεμποδίζει την αναγνωστική διαδικασία (Καλογήρου, 2008:224). Ουσιαστικά, ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αγαπά τη λογοτεχνία σε όλες τις μορφές της, δε τη συνδέει με τις ασκήσεις του λεξιλογίου και της γραμματικής του γλωσσικού μαθήματος, αναγνωρίζει την αξία της κι ό, τι εκείνη έχει να προσφέρει, τότε όλα αυτά τα μεταφέρει και στους μαθητές του χωρίς καν να το αντιληφθεί. Αυτός ο εκπαιδευτικός θα αφιερώσει στη λογοτεχνία το χρόνο που πραγματικά της αξίζει και οι μαθητές του σταδιακά θα δημιουργήσουν και εκείνοι μια δυνατή σχέση μαζί της, η οποία θα εξακολουθεί να υπάρχει και εκτός του σχολικού πλαισίου.

2. Αναγνωστικές θεωρίες (Reader- Based Theories)

Συγκριτικά με παλαιότερες λογοτεχνικές θεωρίες, όπως του δορισμού, του φορμαλισμού και της Νέας Κριτικής, οι οποίες επικεντρώνονταν στην ανάδειξη του κειμένου, του συγγραφέα και λιγότερο του αναγνώστη, οι «Αναγνωστικές θεωρίες» φέρνουν στο προσκήνιο τον ίδιο τον αναγνώστη και την ενεργητική δράση του στην αναγνωστική διαδικασία. Όσον αφορά τον όρο «Αναγνωστικές θεωρίες», η βιβλιογραφία αναφέρει πως πρόκειται για θεωρητικά σχήματα, τα οποία εμφανίστηκαν μετά τη δεκαετία του '70 και μετατόπισαν το θεωρητικό ενδιαφέρον από το συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη και στην αναγνωστική πράξη (Χλωπτσιούδης, 2019). Υπήρξε αντίδραση στην παγιωμένη άποψη της εποχής πως κάθε λογοτεχνικό έργο κρύβει ένα και μοναδικό νόημα, το οποίο πρέπει να ανακαλύψουν οι αναγνώστες. Πολλοί θεωρητικοί θέλησαν να εξετάσουν πιο εκτεταμένα το γεγονός της ανάγνωσης και το ρόλο του αναγνώστη (Πολίτης, 1996). Αξίζει να αναφερθώ σε ορισμένους σημαντικούς εκπρόσωπους των αναγνωστικών θεωριών: Ο Iser και ο Jauss από τη σχολή της Κωνσταντίας στη Γερμανία, ο Holland, ο Fish και η Rosenblatt στις ΗΠΑ. Η τελευταία υπήρξε πρωτοπόρος με τις θέσεις που διατύπωσε ήδη από τη δεκαετία του '40, δηλαδή πολύ πριν εκδηλωθεί όλο αυτό το ενδιαφέρον για τον αναγνώστη και τη διαδικασία της ανάγνωσης και οι απόψεις της αποτέλεσαν τη βάση για αρκετές μετέπειτα θεωρήσεις (Πολίτης, 1996). Οι θιασώτες των αναγνωστικών θεωριών θεωρούν πως η ανάγνωση πραγματοποιείται

μόνο μέσω της δυναμικής σχέσης μεταξύ κειμένου και αναγνώστη (Πολίτης, 1996) και πως η σημασία του λογοτεχνικού έργου δημιουργείται από τον ίδιο τον αναγνώστη. Το κείμενο παύει, λοιπόν, να αποτελεί ένα «περίκλειστο σύμπαν που περιμένει να νοηματοδοτηθεί από 'ειδικούς'», αλλά είναι πλέον ανοιχτό σε κάθε διαφορετική ερμηνεία (Χλωπτσιούδης, 2019). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρω πως στη συνέχεια θα επικεντρωθώ στις θέσεις της L. M. Rosenblatt και πιο συγκεκριμένα στη «Συναλλακτική θεωρία», στην έννοια της ανταπόκρισης και στο ρόλο του διδάσκοντος και του διδασκόμενου στην αναγνωστική διαδικασία, αλλά και στις θέσεις της για την «αισθητική» και «μη αισθητική» στάση στην ανάγνωση.

2.1. Η έννοια της ανταπόκρισης σύμφωνα με τη «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt

Η πρωτοπόρος Αμερικανίδα θεωρητικός Louise M. Rosenblatt, εισήγαγε τον όρο της «συναλλαγής» (transaction) στο χώρο της αναγνωστικής θεωρίας και διατυπώνοντας τη «Συναλλακτική θεωρία» (transactional theory), συνέβαλλε στην αναγνώριση της αξίας του αναγνώστη κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Η εστίαση στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη είναι ήδη φανερή από το 1938, στο γνωστό σύγγραμμα της *Literature as Exploration (Η Λογοτεχνία ως Εξερεύνηση)* και έπειτα, το 1978 -στο επίσης σπουδαίο σύγγραμμα-, *The Reader, the Text, the Poem (Ο Αναγνώστης, το Κείμενο, το Ποίημα)*. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Συναλλακτική θεωρία, αναγνώστης και κείμενο συνεισφέρουν και έχουν εξίσου σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του νοήματος. Το νόημα δεν υπάρχει αποκλειστικά στο κείμενο ή στην εμπειρία του αναγνώστη, αλλά ενεργοποιείται και δημιουργείται μέσω αυτής της συναλλαγής (Χρυσός, 2002). Η επιλογή των όρων αυτής της θεωρίας δεν είναι τυχαία και η ίδια η Rosenblatt αναφέρει:

«Χρησιμοποιώ τους όρους 'συναλλαγή' και 'συναλλακτική' για να δώσω έμφαση: στη σπουδαιότητα και του αναγνώστη και του κειμένου, ... σε ένα διαρκές, σπειροειδές, κι όχι γραμμικό, δούναι και λαβείν ανάμεσά τους, ... στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων» (Rosenblatt, 1993, στο Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:58).

Φανερά επηρεασμένη από τον John Dewey, ο οποίος χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «αλληλεπίδραση», για να περιγράψει τις σχέσεις μεταξύ στοιχείων, που συνδέονται

με αμοιβαίο τρόπο. Σε αντιδιαστολή, όμως, του όρου αυτού έθεσε τον όρο της «συναλλαγής» (transaction) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005), καθώς πιστεύει πως είναι πιο κοντά στη θεωρία της για την αναγνωστική διαδικασία, αφού δεν προκαλεί πρόβλημα στη σχέση αναγνώστη-κειμένου, όπως η «αλληλεπίδραση», η οποία δημιουργεί απόσταση μεταξύ των δύο οντοτήτων, διότι τις καθιστά εντελώς διαφορετικές (Πολίτης, 1996).

Εξάλλου, γι' αυτήν το κείμενο δεν είναι τίποτα άλλο παρά «*κηλίδες μελανιού στο χαρτί*» μέχρι τη στιγμή που κάποιος θα το διαβάσει και θα το ερμηνεύσει (Rosenblatt, 1995:24, στο Γκούνη, 2013). Δίνει ουσιαστικά έμφαση και προτεραιότητα όχι στο τυπικό και στο γενικό, αλλά στο ιδιότυπο και στο ατομικό, υποστηρίζοντας πως η λογοτεχνική εμπειρία είναι μία εμπειρία ατομική (Πολίτης, 1996:22). Επομένως, η L. Rosenblatt δικαιολογημένα ανήκει στους θεωρητικούς της υποκειμενικής κριτικής, βασική θέση της οποίας αποτελεί το γεγονός πως το κείμενο δεν “υπάρχει” αν δε το διαβάσει κάποιος (Πολίτης, 1996).

Επιπλέον, η L. Rosenblatt παραλληλίζει την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου με την εκτέλεση ενός μουσικού έργου, ακριβώς για να δείξει ότι είναι καθοριστικής σημασίας η εμπλοκή του αναγνώστη. Σύμφωνα με αυτόν τον παραλληλισμό, όπως τα μουσικά σημεία του δημιουργού οδηγούν τον εκτελεστή (ή τους εκτελεστές) στο να δημιουργήσει ξανά αυτό το μουσικό έργο, έτσι και τα κειμενικά σημεία, ουσιαστικά, καθοδηγούν τον αναγνώστη στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου. Είναι αδύνατον να παραλειφθεί το γεγονός πως κάθε εκτελεστής (αναγνώστης) έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και γι' αυτό το λόγο κάθε εκτέλεση (ανάγνωση) είναι διαφορετική (Πολίτης, 1996).

Πριν την «αντίδραση/ ανταπόκριση» (response), ο αναγνώστης “περνάει” από τη φάση της «έκκλησης» (evocation), η οποία αποτελεί και προϋπόθεση της. Πρόκειται για την πρώτη επαφή του αναγνώστη με τα στοιχεία του κειμένου (Πολίτης, 1996). Η θεωρητικός χαρακτηρίζει την «έκκληση» ως ένα διάλογο ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, ενώ αυτός αναδημιουργεί το λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1978:69). Με σκοπό την αναδημιουργία, ο αναγνώστης αντλεί από μέσα του εμπειρίες, που είχε με ανθρώπους, με άλλα προφορικά και γραπτά κείμενα, συναισθήματα, διάφορες «εσωτερικές συνδέσεις» (inner linkage) του μεταξύ πραγμάτων και λέξεων. Ωστόσο,

η L. Rosenblatt θεωρεί πως ο αναγνώστης αντιδρά και αναδημιουργεί το λογοτεχνικό έργο την ίδια στιγμή (Rosenblatt, 1982: 270).

Κατά τη φάση της «αντίδρασης/ ανταπόκρισης», η δομημένη εμπειρία του αναγνώστη ανταποκρίνεται στην ενσωματωμένη εμπειρία του κειμένου. Ο αναγνώστης επενδύει συναισθήματα του στις κειμενικές ενδείξεις (πχ. λέξεις, συνειρμούς, εικόνες κ.ά.) και αυτές λειτουργούν πλέον ως σύμβολα, φτάνοντας έτσι στη δόμηση μια νέας δημιουργίας, που ονομάζεται «ποίημα». Πρόκειται για ένα λογοτεχνικό γεγονός, το οποίο συμβαίνει σε συγκεκριμένο χρόνο, τόπο και συνεχίζει να βιώνεται και μετά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Πολίτης, 1996: 25). Με άλλα λόγια, κατά την ανάγνωση, στο μυαλό του αναγνώστη ξεδιπλώνονται εμπειρίες, συναισθήματα, αναμνήσεις και αυτή την ανάκληση την έχει προκαλέσει το ίδιο το κείμενο. Ο κάθε αναγνώστης φέρει στοιχεία της δικής του ύπαρξης, τα οποία θεωρεί πως ταιριάζουν με τα στοιχεία του κειμένου και έτσι αναγνώστης και κείμενο δομούν ένα νέο έργο –σύμφωνα με τη L. Rosenblatt: «ποίημα» -, το οποίο έχει ένα μοναδικό νόημα.

Όπως χαρακτηριστικά η ίδια αναφέρει:

« Θα χρησιμοποιήσω τον όρο “ποίημα” για να υποδηλώσω ολόκληρη την κατηγορία αισθητικών συναλλαγών μεταξύ αναγνωστών και κειμένων [...]. Το ποίημα, λοιπόν, θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα γεγονός στο χρόνο. Συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας “ συνάντησης”, μιας αμοιβαίας διείσδυσης αναγνώστη και κειμένου» (Rosenblatt, 1978: 12).

Θεωρώ σημαντικό να αναφέρω πως με βάση τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, επιστήμονες με αντικείμενο μελέτης τη διδακτική της λογοτεχνίας έχουν προτείνει μια διδακτική μεθοδολογία, που αποτελείται από τέσσερις φάσεις/ στάδια. Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, μια ενδιαφέρουσα πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας για την προσέγγιση λογοτεχνικών έργων σε τέσσερα στάδια, βασισμένη στη συναλλακτική θεωρία προέρχεται από τις Καλογήρου & Βησσαράκη. Οι ίδιες αναφέρουν πως δεν πρόκειται για «μια διδακτική συνταγή» , αλλά έχουν ως σκοπό να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας προσωπικής διδακτικής θεωρίας του κάθε εκπαιδευτικού. Τα στάδια/ φάσεις (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 60) , λοιπόν, που προτείνουν είναι τα εξής:

1. Προετοιμασία περιβάλλοντος
2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
4. Έκφραση της ανταπόκρισης

Πιο αναλυτικά, η προετοιμασία του περιβάλλοντος αφορά τη δημιουργία κινήτρων, ώστε να ακολουθήσει η λογοτεχνική ανάγνωση. Η Rosenblatt εξάλλου υποστηρίζει πως το πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμβαίνει το λογοτεχνικό γεγονός παίζει σημαντικό ρόλο στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο, το οποίο θα κάνει τους μαθητές να επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο και ένας συνηθισμένος τρόπος- όχι ο μοναδικός- είναι οι προβλέψεις γύρω από τον τίτλο του κειμένου.

Ακολουθεί το στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης, στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο, συγκεντρώνονται και εμπλέκονται ατομικά. Πρόκειται για τη φάση, στην οποία σύμφωνα με τη Rosenblatt, ο αναγνώστης έχοντας ενεργό ρόλο και με τη συμβολή του κειμένου δημιουργεί το «ποίημα». Η θεωρητικός επιμένει πως πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην «πρώτη επαφή» του αναγνώστη με το κείμενο, καθώς αυτή παίζει καθοριστικό ρόλο στη μεταξύ τους σχέση, που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια. Επίσης, η Rosenblatt επισημαίνει πως λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, καλό θα ήταν η ανταπόκριση τους να καταγράφεται τη στιγμή που συμβαίνει, για να μην υπάρξει κάποια αλλοίωση μέχρι να ειπωθεί. Αυτό μπορεί να συμβεί με τη μορφή «ελεύθερων σημειώσεων» (“free jotting”) πάνω στο κείμενο, ατομικά με ηχογράφηση ή συζήτηση σε ομάδες ή σε ζεύγη, διαδικασία γνωστή ως «καταιγισμός ιδεών» (“brainstorming”) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Κατά την τελειοποίηση της ανταπόκρισης, οι μαθητές μοιράζονται την προσωπική τους ανταπόκριση και αυτή η ανταλλαγή απόψεων βοηθάει τους μαθητές-αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα τη σχέση που έχουν οι ίδιοι με το κείμενο. Συνήθως, έτσι, έρχονται σε επαφή με σημεία του κειμένου, που δεν είχαν προσέξει ή που ερμήνευσαν διαφορετικά και έχουν την ευκαιρία να επιστρέψουν στο κείμενο για να διερευνήσουν ξανά ή και να τροποποιήσουν την ανταπόκριση τους (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

Τέλος, στη φάση «έκφραση της ανταπόκρισης», υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και ανταποκρίσεων από τους μαθητές, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και του εαυτού τους. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα μέσω «δημιουργικού γραψίματος», δραματοποίησης του κειμένου, εικαστικής δημιουργίας κ.α. (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005).

2.2. Αισθητική και μη αισθητική στάση στην ανάγνωση

Η Rosenblatt αναλύοντας τη συναλλακτική θεωρία της για την αναγνωστική διαδικασία αναφέρθηκε σε δύο είδη στάσεων, την «αισθητική» και τη «μη αισθητική», που μπορεί ο αναγνώστης να υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Θεωρώ σημαντικό να ξεκινήσω μιλώντας για την έννοια της «εκλεκτικής προσοχής» (selective attention) , την οποία η Rosenblatt συσχετίζει με τις στάσεις, που ήδη ανέφερα, καθώς αποτελεί τον παράγοντα, που συμβάλει στην καθοδήγηση του αναγνώστη σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα, αλλά και στην υιοθέτηση, εν τέλει, μιας αισθητικής ή μη αισθητικής στάσης, απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο (Πολίτης, 1996). Πιο συγκεκριμένα, με την έννοια αυτή, η θεωρητικός επισημαίνει πως τα παιδιά ως αναγνώστες λειτουργούν περισσότερο ενεργητικά, παρά παθητικά στην αισθητοποίηση της αντίδρασης τους (Πολίτης, 1996). Κατά τη διαδικασία αυτή, οι αναγνώστες- μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου, σε δικές τους εμπειρίες με τις λέξεις, σε συναισθήματα, σε συνειρμούς, που οι λέξεις τους δημιουργούν, ωστόσο μπορεί να μην σχετίζονται όλα τα εμπειρικά στοιχεία τους με το λογοτεχνικό κείμενο, γι' αυτό και καλούνται να ξεχωρίσουν τα σχετικά από τα μη σχετικά (Rosenblatt, 1978). Η «επιλεκτική προσοχή» του κάθε αναγνώστη επηρεάζεται και από την προδιάθεση, που έχει διαβάζοντας το λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή αν επιθυμεί να ανατρέξει σε εικόνες, συναισθήματα, αναμνήσεις (« αισθητική στάση») ή σε πληροφορίες γνωστικού περιεχομένου («μη αισθητική στάση») (Χρυσός, 2002). Η Rosenblatt υποστηρίζει πως ορισμένα κείμενα επιβάλλουν στον αναγνώστη να υιοθετήσει μια αισθητική στάση κατά την ανάγνωσή τους (Πολίτης, 1996). Με άλλα λόγια, θεωρείται αναγκαία η βαθύτερη επαφή του αναγνώστη με το κείμενο, ώστε να το γνωρίσει ουσιαστικά κι όχι επιφανειακά. Παρ' όλα αυτά, η θεωρητικός βλέπει την

ανάγνωση ως μια συνθετική διαδικασία, που δίνει τον ίδιο χώρο και στις δύο αναγνωστικές στάσεις, ενώ ο Purves θεωρεί πως η στάση του αναγνώστη καθορίζεται αποκλειστικά από την πρόθεση του συγγραφέα (Χρυσός, 2002). Έτσι, η Rosenblatt αναφέρθηκε σε ένα συνεχές, το οποίο έχει για άκρα του την αισθητική (aesthetic) και τη μη αισθητική (πληροφοριακή) (efferent) ανάγνωση και η ανταπόκριση του αναγνώστη είναι τοποθετημένη σε κάποιο σημείο αυτού του συνεχούς (Παπαρούση, 2019).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη «μη αισθητική ανάγνωση», ο αναγνώστης επικεντρώνεται σε στοιχεία του κειμένου, τα οποία μπορεί να ανασύρει άμεσα από αυτό για να ικανοποιήσει ειδικούς σκοπούς. Η Rosenblatt γι' αυτό τον τύπο ανάγνωσης χρησιμοποιεί τον όρο «efferent reading», που μπορεί να αποδοθεί ως «πληροφοριακή ανάγνωση». Χαρακτηριστικό παράδειγμα, που η ίδια αναφέρει για να εκφράσει ακριβώς αυτό που εννοεί με τον όρο «πληροφοριακή» στάση, αποτελεί το ακόλουθο:

«Μια μητέρα, της οποίας το παιδί έχει πει κατά λάθος δηλητήριο από ένα μπουκάλι διαβάξει με αγωνία την ετικέτα του μπουκαλιού, για να μάθει το αντίδοτο. Θέλει να διαβάσει όσο πιο γρήγορα γίνεται τις πληροφορίες που αναγράφονται και αναφέρονται στον ειδικό της σκοπό.» (Rosenblatt, 1978: 23-24, στο Πολίτης, 1996:29).

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα τρόπο ανάγνωσης που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα μας, ο οποίος δεν εμμένει στη σπουδαιότητα των λέξεων, στο ρυθμό τους, στις συνδέσεις τους με προσωπικές μας εμπειρίες, γιατί σκοπός του είναι να μας παρέχει μόνο πληροφορίες. Με τον ίδιο τρόπο, λοιπόν, διαβάζουμε έναν γεωγραφικό οδηγό ή ένα βιβλίο με συνταγές μαγειρικής (Πολίτης, 1996).

Αντίθετα, κατά την «αισθητική ανάγνωση» ο αναγνώστης επικεντρώνεται άμεσα σε ό, τι ο ίδιος βιώνει μέσα από τη σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο. Το τελευταίο κινητοποιεί προσωπικά συναισθήματα και σκέψεις του αναγνώστη, τον οδηγεί στην οπτικοποίηση σκηνών ή χαρακτήρων, στη δημιουργία κρίσεων σχετικά με τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, σε υποθέσεις εναλλακτικών εκβάσεων κ.λπ. (Παπαρούση, 2019). Η L.M. Rosenblatt γράφει:

«Ο αναγνώστης με αισθητική στάση [...] πρέπει να αποκρυπτογραφήσει τις εικόνες ή έννοιες ή ισχυρισμούς που οι λέξεις καταδεικνύουν, να δώσει επίσης προσοχή στους

συνειρμούς, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ιδέες που αυτές οι λέξεις και τα αντικείμενα αναφοράς τους του ζυγνούν.» (Rosenblatt,1978:27).

Κατά τη διάρκεια της «αισθητικής» ανάγνωσης, ο αναγνώστης συνδυάζοντας τη γνωστική (cognitive) και θυμική (affective) λειτουργία, δηλαδή τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, φτάνει στη δόμηση της αισθητικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1978: 24-26). Η Αμερικανίδα θεωρητικός τονίζει πως « η αισθητική στάση δεν πρέπει να συγχέεται με τον ελεύθερο συνειρμό ή την απλή ονειροπόληση» (Rosenblatt, 1978: 29). Γι' αυτό και προσπαθεί να εξηγήσει τη σημασία της «μείξης» (fusion) των δύο αυτών λειτουργιών κατά την αισθητική ανάγνωση. Οι αναγνώστες δεν επικεντρώνονται μονάχα στη συναισθηματική επίδραση των λέξεων, αλλά και στο γνωστικό τους περιεχόμενο. Έτσι, αντιδρούν το ίδιο στα συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία που συναντούν και αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή και των δύο στη βίωση της αισθητικής τους εμπειρίας (Rosenblatt, 1982:273).

Οι θεωρητικές αυτές θέσεις της Rosenblatt, φέρνουν στο προσκήνιο την πρόθεση της για επαναδιαπραγμάτευση της διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας. Όσον αφορά τα δύο είδη αναγνωστικών στάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη, η ίδια θεωρεί πως η «μη αισθητική στάση» είναι προφανώς πιο συχνή. Όμως, εκφράζει σαφώς την προτίμηση της για την «αισθητική στάση», (Πολίτης, 1996) καθώς είναι εκείνη που βοηθά τον αναγνώστη να βιώσει με το δικό του μοναδικό τρόπο το λογοτεχνικό γεγονός.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

« Οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας- και εξέτασης- συχνά μπερδεύουν το μαθητή, αφού ενισχύουν σιωπηρά μια “μη λογοτεχνική”, “πληροφοριακή” προσέγγιση, όταν ο πραγματικός σκοπός είναι ενδεχομένως μια “αισθητική ανάγνωση”» (Rosenblatt, 1995:xvii).

Γνωρίζοντας, λοιπόν, πως η Louise M. Rosenblatt είναι η μόνη που συσχετίζει τη θεωρία της με το χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, ταυτίζει τον αναγνώστη με το μαθητή (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005), στις επόμενες σελίδες θα αναφερθώ στο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο μαθητής, κατά την αναγνωστική διαδικασία, σύμφωνα με τη «συναλλακτική θεωρία» της.

2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην αναγνωστική διαδικασία

Σύμφωνα με τη «συναλλακτική θεωρία» της Rosenblatt, ο αναγνώστης δρα σε κάθε αναγνωστική διαδικασία, συνεισφέροντας με τις δικές του εμπειρίες και σημασίες και συμβάλλοντας στο νόημα του λογοτεχνικού έργου (Σακελλαριάδη, 2006:44). Εστιάζοντας την προσοχή μου στον αναγνώστη- μαθητή, για να μπορέσει να αντιληφθεί αυτή τη σχέση που μπορεί να αναπτύξει με το κείμενο, *«θα πρέπει να ενθαρρύνεται ώστε να προσεγγίζει τη λογοτεχνία προσωπικά, να αφήνεται έτσι ώστε να σημάνει άμεσα γι αυτόν κάτι.»* (Πολίτης, 1996:31). Σίγουρα, ο μαθητής θα πρέπει να νιώθει ασφάλεια για να εκφράσει την προσωπική του αντίδραση και να πιστέψει πως αξίζει να τη μοιραστεί, ακόμη κι αν αυτή διαφέρει από τη γνώμη του δασκάλου του (Πολίτης, 1996). Ο τελευταίος, οφείλει να δημιουργήσει αυτό το κλίμα ασφάλειας και ελευθερίας απόψεων, ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών του. Έτσι, λοιπόν, ο μαθητής θα πιστέψει στον εαυτό του, θα εκφράζεται αυθόρμητα και θα δημιουργήσει σταδιακά ένα υπόβαθρο με προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες, οι οποίες πλέον θα λειτουργούν ως «αρωγός» για κάθε επόμενη λογοτεχνική σχέση (Πολίτης, 1996). Η θεωρία της Rosenblatt υποστηρίζει την άποψη πως *«οι μαθητές προσεγγίζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο για να γνωρίσουν τον εαυτό τους.»* (Χρυσός, 2002:7). Με άλλα λόγια, για να γνωρίσουν τα παιδιά το εκάστοτε λογοτεχνικό έργο, οδηγούνται σε μια εσωτερική αναζήτηση προηγούμενων εμπειριών, ιδεών και συναισθημάτων τους και με αυτό τον τρόπο έρχονται ακόμη πιο κοντά στον ίδιο τους τον εαυτό. Οι ανταποκρίσεις των μαθητών ενδέχεται να είναι διαφορετικές και αυτό είναι αποδεκτό και δεν αποτελεί πρόβλημα. Είναι λογικό να υπάρξουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο κείμενο, λόγω *«της διαφορετικότητας των βιωμάτων που διεγείρει το κείμενο και της πολυπλοκότητας σχέσεων μεταξύ αναγνώστη- κειμένου- πρόθεσης συγγραφέα- αναγνωστικής διαδικασίας.»* (Rosenblatt, 1978:124-125). Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία της λογοτεχνίας, συχνή στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, δεν συζητά φυσικά για διαφορετικές ερμηνείες, ειδικά αν αυτές προέρχονται από τους μαθητές. Καθώς τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών επικεντρώνονται σε στάσεις και αξίες της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας, η υποκειμενικότητα του κάθε μαθητή ίσως θεωρείται απειλή και γι' αυτό παρεμποδίζεται και περιορίζεται η προσωπική αισθητική εμπειρία (Χρυσός, 2002). Σε αντίθεση με την προαναφερθείσα κατάσταση, στο μαθητή- αναγνώστη που δίνεται

η ευκαιρία της αυτονομίας και της δημιουργικότητας, είναι σε θέση να επεξεργαστεί, να κατανοήσει και ίσως να επαναπροσδιορίσει τη γνώμη του για την πολιτισμική του ταυτότητα, χωρίς να αποτελεί παθητικό δέκτη παγιωμένων απόψεων (Χρυσός, 2002), αλλά αυτό προκύπτει μέσω της “σχέσης” του με το κείμενο και της εσωτερικής του αναζήτησης. Επιπλέον, στο πλαίσιο της συναλλακτικής διδασκαλίας ο μαθητής «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και έρχεται συνεχώς σε άμεση επαφή με τις απόψεις των συμμαθητών τους, τις οποίες συγκρίνει με τη δική του, φτάνοντας στην επιβεβαίωση ή στην τροποποίηση της (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:70).

Η Αμερικανίδα κριτικός θεωρεί το ρόλο του δασκάλου ιδιαίτερα σημαντικό για να καταφέρει ο μαθητής να έρθει «σε συναλλαγή» με το λογοτεχνικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, του προσδίδει το χαρακτηριστικό του διαμεσολαβητή (Πολίτης, 1996:31), δηλαδή τον θεωρεί κατάλληλο να φέρει το μαθητή σε επαφή με το κείμενο και να του αφήσει χώρο να λάβει μέρος στη διαδικασία της «συναλλαγής», μέσω των δικών του εμπειριών. Ο δάσκαλος, λοιπόν, θα πρέπει να έχει ένα ρόλο συντονιστικό, διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό, μόνο όταν οι συνθήκες το ζητούν, στις οποίες οφείλει να κινείται με ευελιξία και ευαισθησία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:70). Επίσης, ο ίδιος να βλέπει κριτικά τις δικές του ανταποκρίσεις στα λογοτεχνικά έργα και να κατανοήσει πώς όλες οι διαφορετικές θέσεις έχουν την ίδια αξία, ώστε αυτό να το κοινοποιήσει και στους μαθητές του (Πολίτης, 1996:32). Σε καμία περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δεν είναι καλό να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του κλειστές ερωτήσεις, που αφορούν αποκλειστικά το κείμενο ή ερωτήσεις του τύπου : *«Λοιπόν, το κατάλαβες; Τι λέει το κείμενο; Τι εννοεί ο συγγραφέας;»*, οι οποίες σαφώς περιορίζουν την έκφραση των μαθητών, ωθώντας τους τελικά στην υιοθέτηση μιας «μη αισθητικής» στάσης απέναντι στο κείμενο και στην αναγνωστική διαδικασία. Ωστόσο, ανοιχτά ερωτήματα, όπως: *«τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;»*, *«γιατί;»*, *«πες μας περισσότερα»*, (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005:70-71), παρέχουν στους μαθητές την ενθάρρυνση, που έχουν ανάγκη για να συμμετέχουν σε ένα διάλογο και για να εκφράσουν ευκολότερα τις σκέψεις τους. Θεωρώ σημαντικό να αναφέρω πως τόσο ο δάσκαλος, όσο και ο μαθητής συναλλάσσονται άμεσα και στον ίδιο βαθμό με το κείμενο και η σχέση τους χαρακτηρίζεται από επικοινωνία, χωρίς ο δεύτερος όμως να κυριαρχεί. Ουσιαστικά, ο δάσκαλος έχει μια παραπάνω ευθύνη- ταυτόχρονα και σκοπό-, να διαφυλάξει την ατομικότητα του κάθε μαθητή του, αλλά και την λογοτεχνική εμπειρία, φέρνοντας της συνεχώς στο προσκήνιο (Πολίτης, 1996:32).

Είναι γεγονός, πως τα σημερινά δεδομένα, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν τον δάσκαλο ‘απομακρυσμένο’ από τις θέσεις που αναφέρει η Rosenblatt. Συνήθως, ανακοινώνει ή αναζητά μαζί με τους μαθητές το μοναδικό νόημα του λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο υπάρχει εγγενές σε αυτό, τοποθετημένο από το συγγραφέα του. Θεωρείται πολυτέλεια η εύρεση του προσωπικού νοήματος από τον κάθε μαθητή και ο εκπαιδευτικός αποκλείει την προσωπική αναζήτηση και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών του προτάσσοντας το ζήτημα του χρόνου διδασκαλίας. Οι μαθητές είναι, κυρίως, παθητικοί δέκτες μηνυμάτων, τα οποία προσπαθούν να κατανοήσουν και που ενδεχομένως δεν εκφράζουν όλους. Άλλοτε πάλι, μπορεί ο δάσκαλος να επεξεργάζεται γλωσσικά τα λογοτεχνικά κείμενα, λόγω της άγνοιας του να τα προσεγγίσει διαφορετικά. Χρησιμοποιώντας, όμως, τη λογοτεχνία για γλωσσική εξάσκηση, δημιουργείται στα παιδιά το αίσθημα του συνεχούς ελέγχου, το οποίο πιθανόν να τους στερήσει την απόλαυση της ανάγνωσης (Σακελλαριάδη, 2006:47).

Συνοψίζοντας, η Rosenblatt υποστηρίζει την άποψη πως η λογοτεχνία έχει ως κύριο σκοπό *«να αναπτύξει όχι αυτόματα και παθητικά άτομα αλλά ευπροσάρμοστες και ξεχωριστές προσωπικότητες.»* (Πολίτης,1996:32). Επομένως, ο μαθητής δεν μπορεί να είναι μονάχα δέκτης και παρατηρητής της αναγνωστικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος οφείλει να τον φέρει σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο και να του δώσει την ευκαιρία να το προσεγγίσει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Εξάλλου, *«[...] επιτυχής διδακτική προσέγγιση είναι εκείνη που αυξάνει τη δεκτικότητα των μαθητών, που τους επιτρέπει να αισθάνονται τη μέγιστη ευχαρίστηση εξαιτίας του κειμένου και όχι εξαιτίας του δασκάλου»* (Σπανός, 1995:79, στο Σακελλαριάδη, 2006:50).

3. Η διδακτική της ποίησης- Διδακτικές προτάσεις

*«Οι μεγάλοι ακούνε τις λέξεις
αλλά δεν τις προσέχουν
οι μεγάλοι διαβάζουν τις λέξεις
αλλά δε τις νοιώθουν.
Οι μεγάλοι αρθρώνουν τις λέξεις
αλλά δε τις γέγονται...
Τα παιδιά παίζουν με τις λέξεις
τα παιδιά ακούνε τις λέξεις
τα παιδιά νοιώθουν τις λέξεις
τα παιδιά τις γέγονται τις λέξεις.»*

Novak Boris (απόσπασμα)

Ας ξεκινήσω από μια βασική παραδοχή σχετικά με τη διδακτική της ποίησης: η ποίηση αποτελεί ένα είδος τέχνης γι' αυτό και μοιάζει αντιφατική η χρήση του όρου «διδασκαλία της ποίησης», καθώς «*την τέχνη δεν την πλησιάζει κανείς με συνταγές*». Κατά συνέπεια, συγκριτικά με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, εκείνη δεν μπορεί να ανταποκριθεί και στον όρο «μάθημα» (Αναγνωστόπουλος, 1995: 67). Σε κάθε περίπτωση, ρήματα όπως τα ακόλουθα: προσεγγίζω, πλησιάζω, εμβαθύνω, ερμηνεύω κ.α. είναι προτιμότερα, για να αναφερθούμε στην επαφή μας με την ποίηση, από ότι τα ρήματα: διδάσκω, αναλύω, διακρίνω, τα οποία καλό θα ήταν να αποφεύγουμε, εξαιτίας των παρωχημένων μεθόδων διδασκαλίας που εκφράζουν (Αναγνωστόπουλος, 1995: 67). Στο σχολείο, η επαφή με την λογοτεχνία- και ιδιαίτερα με την ποίηση- δημιουργεί στους μαθητές συνήθως αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και πλήξη, ακριβώς επειδή αντιμετωπίζεται ως μια ανιαρή υποχρέωση. Βέβαια, είναι σαφώς δύσκολο τα παιδιά να θεωρήσουν την λογοτεχνική ανάγνωση, ως ελκυστική και ενδιαφέρουσα διαδικασία, όταν στη σχολική τάξη αυτή χαρακτηρίζεται από τυποποίηση και μια κειμενοκεντρική προσέγγιση (Καλογήρου, 2008:226). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να προβούν οι εκπαιδευτικοί σε ανεύρεση διαφορετικών τρόπων προσέγγισης της ποίησης και εμπλοκής αυτών και των

μαθητών τους στην αναγνωστική διαδικασία, καθώς και σε απελευθέρωση αυτής από την αναζήτηση της μιας ‘ορθής’ ερμηνείας (Καλογήρου, 2008:227). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η προσέγγιση της ποίησης στο σχολείο πρέπει να θεωρήσουμε «την ανταπόκριση στο ποίημα ως μια εμπειρία που είναι ταυτόχρονα βιωματική-συναισθηματική, αισθητηριακή και αισθητική» (Παπαρούση, 2019:215), εξάλλου και η ίδια η L.M. Rosenblatt υποστηρίζει ότι η ποίηση βοηθά τους αναγνώστες της «να σκέφτονται λογικά μέσα σε ένα συναισθηματικά χρωματισμένο πλαίσιο» (Rosenblatt, 1995 [1938]:228). Με βάση, λοιπόν, τη «συναλλακτική θεωρία» της Rosenblatt οι Benton & Fox αναφέρθηκαν σε τέσσερα στάδια προσέγγισης λογοτεχνικών έργων, στα οποία, έπειτα, στηρίχθηκαν οι Καλογήρου & Βησσαράκη, προτείνοντας μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα προσέγγιση διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας. Τα στάδια/ φάσεις (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 60), στα οποία αναφέρθηκαν αναλυτικότερα και σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι τα ακόλουθα:

1. Προετοιμασία περιβάλλοντος
2. Αρχική ανταπόκριση των μαθητών
3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης
4. Έκφραση της ανταπόκρισης

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν με το κείμενο πιο βιωματικά και συναισθηματικά. Έτσι, δεν θα αισθάνονται ‘εκτός’ της αναγνωστικής διαδικασίας, αντιθέτως θα νιώθουν ότι προσφέρουν σε αυτήν και σαφώς με αυτό τον τρόπο αυξάνεται και το ενδιαφέρον τους. Είναι σημαντικό να μάθουν οι μαθητές να κάνουν συνδέσεις· δηλαδή να μπορούν να αναγνωρίσουν μια σχέση μεταξύ κειμένου και εαυτού, κειμένου και άλλου κειμένου ή τεχνουργήματος ή κειμένου και του κόσμου (Keene & Zimmerman, 1997). Εξάλλου, αυτές οι συνδέσεις είναι που δίνουν νόημα στην επαφή μας με κάθε λογοτεχνικό κείμενο.

Ακόμη, μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι οι «συναισθηματικά θεμελιωμένες στρατηγικές κατανόησης» και προέρχεται από την Amy L. Eva Wood. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τέσσερις στρατηγικές προσέγγισης ποιημάτων: τις «ανταποκρίσεις σε λέξεις και φράσεις κλειδιά», την «οπτικοποίηση και χρήση των αισθήσεων», τη «σύνδεση κειμένου με προσωπικές εμπειρίες» των μαθητών και την « ταύτιση με το ποιητικό υποκείμενο» (Eva-Wood, 2008:568, στο Παπαρούση,2019: 216). Οι μαθητές, δηλαδή, να μάθουν να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους κατά την

αναγνωστική διαδικασία για να εκφράσουν είτε με λόγια, είτε με ζωγραφική τις εικόνες των ποιημάτων. Οι εμπειρίες και οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών είναι απαραίτητες, ώστε να καταφέρουν να βιώσουν οι ίδιοι τα συναισθήματα των ποιητικών υποκειμένων, αλλά και για να κατανοήσουν το ποίημα (Eva-Wood, 2008:564-576, στο Παπαρούση, 2019:216). Επιπλέον και σε αυτή την διδακτική προσέγγιση αναδεικνύεται η σημαντικότητα των συνδέσεων μεταξύ κειμένου και μαθητών, αλλά παρατηρούμε κιόλας πως η Α. L. Eva- Wood κάνει λόγο για σύνδεση της ποίησης με τις εικαστικές τέχνες, που ουσιαστικά αυτό το ζήτημα πραγματεύεται και η παρούσα εργασία.

Αν δώσουμε την ευκαιρία στο μαθητή- αναγνώστη να απομακρυνθεί από τον σημερινό περιορισμένο του ρόλο, ο οποίος τον θέλει παθητικό δέκτη μηνυμάτων, τότε θα μπορέσει να εμπλακεί ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία, θα καταφέρει να αλληλεπιδράσει με το ποίημα, συνδυάζοντας δικές του σκέψεις, εμπειρίες και ικανότητες. Έτσι, θα πάψει η ανάγνωση να βιώνεται ως μια κουραστική και ανιαρή διαδικασία και θα αποτελεί πλέον *«μια ευχάριστη οδοιπορία ανακάλυψης και εξερεύνησης, και όχι ιχνηλάτηση ετοιμοπαράδοτων νοημάτων»* (Καλογήρου, 2008:227).

4. Εικαστικές Τέχνες στην εκπαίδευση

4.1. Γνωρίζοντας τις Εικαστικές Τέχνες- Μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην Ελληνική εκπαίδευση

Η Τέχνη- σε οποιαδήποτε μορφή της- προσφέρει ευχαρίστηση σε ανθρώπους κάθε ηλικίας και *«είναι σημαντική αφεαυτού της»* (Epstein & Τρίμη, 2005:25). Πιο συγκεκριμένα, ερχόμενοι σε επαφή με την Τέχνη στρεφόμαστε προς τον ίδιο μας τον εαυτό, τον εμπλουτίζουμε, τον κατανοούμε και προσδιορίζουμε τα προσωπικά μας ιδανικά. Σίγουρα αποτελεί και ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων μας, έχει ανάγκη όμως τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων, του νου και του σώματος μας. Θα λέγαμε πως οι Εικαστικές Τέχνες αποτελούν ίσως τη σημαντικότερη μορφή τέχνης ως μέσο μη λεκτικής έκφρασης (Epstein & Τρίμη, 2005:26). Αναζητώντας την ετυμολογία των δύο αυτών όρων, ανακαλύπτουμε πως *«ο όρος «Τέχνη» προέρχεται από το ρήμα «τίκτω», το οποίο σημαίνει γεννώ, δημιουργώ, επινοώ, μηχανεύομαι, ενώ*

ο όρος «εικαστικός» προέρχεται από το αρχαίο ρήμα «εικάζω», που δηλώνει αυτόν που μπορεί να υποθέτει, να φαντάζεται, να πλάθει εικόνες, ομοιώματα, μορφές με διάφορα υλικά» (Μαγουλιώτης, 2014:16). Έτσι, συνδέοντας αυτούς τους δύο όρους, έχουμε τη γέννηση, τη δημιουργία, την επινόηση εικόνων και διαφόρων μορφών της φαντασίας μας ή της πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας ένα πλήθος από υλικά. Εστιάζοντας την προσοχή μου στην εκπαίδευση, αξίζει να κάνω μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις εικαστικές τέχνες ως μάθημα στο Ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ας ξεκινήσω από το 1894, όπου συντάχθηκε ουσιαστικά το δεύτερο πρόγραμμα δημοτικής εκπαίδευσης από τον παιδαγωγό Χ. Παπαμάρκο. Το πρόγραμμα αυτό επικεντρωνόταν στο μάθημα της γλώσσας και τα εικαστικά μαθήματα κάλυπταν το 8,2 % του σχολικού χρόνου, ενώ οι ώρες διδασκαλίας ήταν 122 εβδομαδιαίως και για τις τέσσερις τάξεις. Προβλεπόταν, λοιπόν, διδασκαλία τεσσάρων ωρών για ιχνογραφία μόνο στις δύο μεγαλύτερες τάξεις και έξι ωρών για καλλιγραφία. Ωστόσο, είναι πασιφανές πως η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας είχε ως στόχο να αναπτύξει την ικανότητα των παιδιών στο σχέδιο μέσω της μίμησης και της εξάσκησης και αυτή η επιμονή για ομοιομορφία στερούσε την προσωπική τους έκφραση (Βάος, 2000:65-67). Το ίδιο πρόγραμμα ακολουθούσαν και τα τετρατάξια δημοτικά σχολεία των θηλέων ως προς τα εικαστικά μαθήματα, με μια όμως μικρή διαφοροποίηση, καθώς διδάσκονταν και «χειροτεχνήματα» ή «εργόχειρα», φτάνοντας συνολικά στις 16 ώρες (Βάος, 2000:68). Έπειτα, μέσω των ερευνών για τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, άλλαξε και η στάση απέναντι στα δημιουργήματα τους, καθώς αρκετοί ερευνητές διατύπωσαν την άποψη πως το παιδί μέσω του σχεδίου του φανερώνει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Έτσι, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του παιδικού σχεδίου (Βάος, 2000: 69-70). Φτάνοντας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, γίνεται λόγος για το «σχολείο εργασίας», το οποίο τονίζει την αξία της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Οι αρχές του σχολείου αυτού έφτασαν και στην Ελλάδα από παιδαγωγούς, που πραγματοποίησαν τις σπουδές τους στη Γερμανία και μεταρρυθμιστές, όπως ο Δελμούζος και ο Γληνός υπήρξαν υποστηρικτές αυτών των ιδεών. Μια βασική τους παρέμβαση αποτελεί η ύπαρξη προγραμμάτων διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων και η σύνδεση τους με τα άλλα σχολικά αντικείμενα (Βάος, 2000:73). Μέχρι και το 1969, η ιχνογραφία και η καλλιγραφία διδάσκονταν για 20 ώρες εβδομαδιαίως και για τις 6 τάξεις, σε σύνολο 204 ωρών διδασκαλίας. Επιπλέον, προστέθηκε το μάθημα της χειροτεχνίας

για 14 διδακτικές ώρες και έτσι τα εικαστικά μαθήματα κάλυπταν το 16,7 % του σχολικού χρόνου. Αναμφίβολα, γίνεται φανερό πως εκείνη την περίοδο είχε κατανοηθεί η αναγκαιότητα των εικαστικών μαθημάτων, καθώς κατείχαν μια σημαντική θέση στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου (Βάος, 2000:80,84). Το 1977, ένα νέο πρόγραμμα επιχειρεί να ενθαρρύνει μέσω των χειροτεχνικών μαθημάτων την προσωπική έκφραση του κάθε παιδιού και την εξωτερική των συναισθημάτων του, με τη διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου. Παρ' όλα αυτά οι ώρες διδασκαλίας των εικαστικών μαθημάτων μειώθηκαν και ήταν μόλις 12 από τις 161 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως για όλες τις τάξεις (7,5%) (Βάος, 2000:87).

Μέσα από αυτή τη σύντομη αναδρομή στο παρελθόν παρατηρούμε ότι η παρουσία των εικαστικών μαθημάτων είναι εκ των ων ουκ άνευ για την ελληνική εκπαίδευση. Στις σελίδες που ακολουθούν θα αναφερθώ στις εικαστικές τέχνες ως μάθημα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, πώς έχει οριστεί η διδασκαλία τους σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών, αλλά και πώς αυτή υλοποιείται στην πραγματικότητα.

4.2. Η αξία των Εικαστικών Τεχνών στην εκπαίδευση

«Η τέχνη έχει τον ανιδιοτελή χαρακτήρα του παιδιού.»

Εμμάνουελ Κάντ

Η σημαντικότητα των Εικαστικών Τεχνών στον εκπαιδευτικό χώρο είναι αδιαμφισβήτητη αν αναλογιστούμε ότι μοιράζονται κοινούς στόχους και επιθυμίες με την εκπαίδευση, πιο συγκεκριμένα την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Δεν θα μπορούσε, επομένως, να απουσιάζει από το χώρο αυτό η Τέχνη, η οποία, σχετίζεται τόσο άμεσα με την καθημερινή μας ζωή. Γι' αυτό, λοιπόν, θα ξεκινήσω μιλώντας για τις Εικαστικές Τέχνες ως γλώσσα, η οποία στηρίζεται στις εικόνες και όλοι πρέπει να έχουν την ευκαιρία εξοικείωσης, μάθησης και κατανόησης της, ώστε να μπορούν να τη “χρησιμοποιούν” (Παύλου, 2018:29). «Ο οπτικός πολιτισμός δεν είναι απλώς μέρος της καθημερινότητας μας αλλά είναι η καθημερινότητά μας», (McMaster, 2016, Mirzoeff, 1999, στο Παύλου, 2018:29) γι'

αυτό και η εκπαίδευση μας θα ήταν ημιτελής αν δεν δινόταν σε όλους η δυνατότητα επαφής με τα οπτικά μηνύματα. Μπορεί να είναι δύσκολη η συνειδητοποίηση επιρροής των εικόνων στη ζωή μας, στη συμπεριφορά μας, στη γνώμη μας, στις προσδοκίες και τα ιδεώδη μας, αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα. Συνεπώς, η κατανόηση οπτικών μηνυμάτων από τους μαθητές, μέσω της περιγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας των εικόνων, τους οδηγεί στο να αναπτύξουν τις οπτικές τους δεξιότητες, την οπτική τους αντίληψη και σκέψη, αλλά φυσικά και τη λεκτική τους έκφραση (Παύλου, 2018:29).

Οι Εικαστικές Τέχνες έχουν μια στενή σχέση με τις αξίες και αυτό αποτελεί ακόμη μια απόδειξη της σπουδαιότητας τους στην εκπαίδευση. Η Τέχνη πραγματεύεται διάφορα κοινωνικά ζητήματα και ανθρώπινες ανησυχίες και όταν οι εκπαιδευτικοί εισάγουν στη διδασκαλία τους την τέχνη διαφόρων πολιτισμών φέρνουν αυτομάτως τους μαθητές τους σε επαφή με ποικίλους τρόπους σκέψης, έκφρασης, αλλά και με διαφορετικές εμπειρίες και ανησυχίες. Έτσι, τα παιδιά έμμεσα αντιλαμβάνονται αξίες όπως ο σεβασμός προς τους άλλους, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση κ.α. (Παύλου, 2018:30-31), τις ενστερνίζονται και αποτελούν πλέον μέρος της προσωπικότητάς τους.

Επιπλέον, τα εικαστικά λόγω της ερμηνευτικής τους δραστηριότητας οδηγούν το μαθητή σε μια ενεργή στάση, “τραβώντας” τον από την παθητική στην οποία βρισκόταν, προκειμένου να κατανοήσει, να απολαύσει και εν τέλει να αναδημιουργήσει το έργο Τέχνης (Cassirer, 1994:28-32). Έτσι, λοιπόν, η τέχνη ενισχύει το διάλογο, καθώς χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία ερμηνειών, δηλαδή υπάρχουν περισσότερες από μια ερμηνείες μιας μουσικής παρτιτούρας, περισσότεροι από έναν τρόποι για να περιγράψουμε ένα εικαστικό έργο ή ένα γλυπτό και περισσότερες από μια ερμηνείες νοηματοδότησης ενός λογοτεχνικού κειμένου (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Βέβαια, είναι προφανές ότι οι εικαστικές τέχνες αποτελούν και μέσο έκφρασης των συναισθημάτων, των ιδεών και των βιωμάτων των παιδιών (Παύλου, 2018:33). Αρκετές φορές είναι πιο εύκολο στα παιδιά να εκφραστούν μέσω των εικαστικών τεχνών, παρά μέσω του λόγου. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται και στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών τους (αναστοχασμός, παρατήρηση, οργάνωση) σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων τους (χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, υλικά και τεχνικές) (Epstein & Τρίμη, 2005).

Επιπλέον, ο Gardner ανέπτυξε τη θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης» και λαμβάνοντας υπόψη μια πληθώρα ερευνών υποστήριξε πως η αισθητική εμπειρία των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση τους με έργα τέχνης οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης τους, καθώς η Τέχνη προσφέρει πολλά σύμβολα και ερεθίσματα για επεξεργασία (Gardner, 1990: 53). Επίσης, οι εικόνες που δημιουργεί με το νου του ο κάθε άνθρωπος βοηθούν τη γλώσσα και τη σκέψη του (Kovalik and Olsen, 2001, στο Μαγουλιώτης, 2014: 113).

Συνοψίζοντας, θέλω να επισημάνω πως η αξία των Εικαστικών Τεχνών στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μονάχα σε αυτά που ανέφερα. Τα εικαστικά, όπως και κάθε μορφή τέχνης, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Η τέχνη μπορεί να θεωρείται «έμφυτη», αλλά σε καμία περίπτωση δεν αρκεί να αναμένουμε την ανάπτυξη της μέσω της φυσικής της εξέλιξης (Epstein & Τρίμη, 2005:148). Οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με την τέχνη, θα αποκτήσουν μια ουσιαστική σχέση μαζί της και θα καταφέρουν να αναπτυχθούν σε όλους τους τομείς.

4.3. Οι Εικαστικές Τέχνες στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι Εικαστικές Τέχνες μέχρι σήμερα είναι ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα και μαζί με τη Θεατρική Αγωγή και τη Μουσική αποτελούν μαθήματα του κύκλου της Αισθητικής Αγωγής. Για τη διδασκαλία τους, όπως και στα άλλα διδακτικά αντικείμενα, έχουν οριστεί τα ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών). Στις αρμοδιότητες του γραφείου Αισθητικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι και ο σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και η συγγραφή των διδακτικών βιβλίων των μαθημάτων αυτών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μου κινείται προς ένα από τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, πιο συγκεκριμένα στο μάθημα των «Εικαστικών» για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γι' αυτό και θα αναφερθώ σε αυτό εκτενέστερα. Στα ισχύοντα, λοιπόν, ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τα «Εικαστικά» αναφέρεται πως γενικός σκοπός αυτού του μαθήματος στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι «να γνωρίσει ο

μαθητής τις Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνει σ' αυτές και να τις απολαύσει μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων, αλλά και μέσα από τη γνώση και την κατανόηση του φαινομένου της τέχνης, ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής» (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ). Όσον αφορά, όμως, αποκλειστικά το Δημοτικό σχολείο μας παραθέτει τους εξής ειδικούς σκοπούς-στόχους :

Με το μάθημα των Εικαστικών επιδιώκεται οι μαθητές:

- *Να παρατηρούν, να ερευνούν, να πειραματίζονται και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στο χειρισμό απλών υλικών και μέσων δημιουργώντας εικαστικά έργα.*
- *Να γνωρίσουν διάφορες τεχνικές και τρόπους, για να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο και να μεταβιβάζουν απόψεις, συναισθήματα και βιώματα.*
- *Να γνωρίσουν την ορολογία, τα σύμβολα, τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες και να εξοικειωθούν με αυτά.*
- *Να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να απολαμβάνουν το φαινόμενο της Τέχνης και να έχουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης.*
- *Να γνωρίσουν τα ποικίλων μορφών εικαστικά έργα τέχνης, να τα κατανοήσουν, να τα αναλύσουν, να τα ερμηνεύσουν, να τα κρίνουν και να εκτιμήσουν την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ:100)*

Για τη διδασκαλία των «Εικαστικών» έχουν οριστεί τρία σχολικά εγχειρίδια, δηλαδή ένα εγχειρίδιο ανά δύο τάξεις. Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αναγράφονται αναλυτικά οι θεματικές ενότητες κάθε βιβλίου, οι στόχοι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, καθώς και οι οδηγίες αυτών. Επίσης, το ΑΠΣ κάνει λόγο για έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο (εργαστήριο), στον οποίο πρέπει να υλοποιούνται τα μαθήματα των εικαστικών. Το εργαστήριο αυτό πρέπει να ναι ευρύχωρο, να διαθέτει ποικιλία υλικών, μεγάλα τραπέζια, αποθηκευτικό χώρο, ντουλάπια, ράφια, καλό φωτισμό, προβολικό, βιβλιοθήκη κ.α. Όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα για ένα μόνιμο εργαστήριο πρέπει να εξασφαλίζονται οι συνθήκες αυτές, όσο το δυνατόν γίνεται, στις αίθουσες διδασκαλίας.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011(«Νέο σχολείο»), το οποίο λειτουργεί ως συμπληρωματικό στα ισχύοντα Προγράμματα επαναπροσδιορίζει σε ένα βαθμό το γενικό σκοπό του διδακτικού αντικειμένου «Εικαστική Αγωγή». Πιο συγκεκριμένα αναφέρει το εξής:

Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι να γνωρίσουν και να απολαύσουν οι μαθητές τις Εικαστικές Τέχνες μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων. Όχι μόνο για να καλλιεργηθούν ως δημιουργοί και ως φιλότεχνοι θεατές αλλά και για να αποτελέσει η Εικαστική δημιουργία το θεμέλιο για δημιουργική γνώση σε όλους τους τομείς της μάθησης. Η ερευνητική διάσταση της Τέχνης και η αντιμετώπιση του άγνωστου, του πιθανού και του τυχαίου για την επίλυση εικαστικών προβλημάτων, εκπαιδεύει τους μαθητές στην κριτική σκέψη και τους προσφέρει τη δυνατότητα προσαρμογής και αντιμετώπισης των συνεχών αλλαγών της κοινωνικής ζωής που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν ως έφηβοι και ως ενήλικες[...] («Νέο σχολείο-Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια πράξη :2 »).

Πέρα από την ανανέωση του γενικού σκοπού, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει κάποιους ακόμη διδακτικούς στόχους:

- *Να προσεγγίσουν το περιβάλλον, αστικό και φυσικό, μέσα από την τέχνη.*
- *Να παρατηρούν το φυσικό περιβάλλον και να εμπνέονται από αυτό για τις εικαστικές τους δημιουργίες.*
- *Να αντιληφθούν πώς το έργο τέχνης μπορεί να μεταδώσει μηνύματα για ζητήματα που αφορούν στη διάσωση του περιβάλλοντος και ενεργοποιείται.*
- *Να εξοικειωθούν με τα πολυμέσα και τις εφαρμογές στα ΤΠΕ μέσα από το εικαστικό παιχνίδι.*
- *Να διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο για να δουν έργα τέχνης .*
- *Να γνωρίσουν, διερευνήσουν, συγκρίνουν και κατανοήσουν τη σημασία της τέχνης στην επικοινωνία ιδεών, αξιών και αντιλήψεων ανάμεσα στους Πολιτισμούς.*
- *Να γνωρίσουν τα ποικίλων μορφών εικαστικά έργα τέχνης, να τα κατανοήσουν, να τα αναλύσουν, να τα ερμηνεύσουν, να τα κρίνουν και να εκτιμήσουν την*

ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Να αντιληφθούν ότι η τέχνη είναι ένα εργαλείο για την αποδοχή του «άλλου».

- Να εμπλακούν σε διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού με σκοπό να δουν την διαφορετικότητα των μαθητών όχι ως εμπόδιο αλλά ως μέσο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας.*
- Να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα μέσα από την ειλικρινή έκφραση κάθε αντίληψης χωρίς να κρύβονται πίσω από την ουδετερότητα.*
- Να είναι ικανοί να συνεργάζονται για να δημιουργούν έργα που μεταφέρουν μηνύματα που η ομάδα έχει επιλέξει.*
- Να εξοικειωθούν με τη δημοσιοποίηση των ιδεών τους μέσα από τα έργα τέχνης ή/και τις εικαστικές δράσεις τους, είτε με την έκθεση των έργων τους στην κοινότητα είτε μέσω του διαδικτύου.*
- Να είναι ικανοί να αποδέχονται την κριτική και να είναι έτοιμοι να προασπίζονται τις ιδέες τους (έλεγχος της υποδοχής του έργου τους) σεβόμενοι τις αρχές του διαλόγου.*

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως από τη μια τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών θέλουν να φέρουν το παιδί σε επαφή με τις εικαστικές τέχνες για να γνωρίσει την ορολογία, τα διάφορα είδη τέχνης, τις τεχνικές και να εξασκηθεί σε αυτές προκειμένου να εξελιχθεί σε δημιουργός έργων, αλλά και σαν θεατής. Από την άλλη, το νέο πρόγραμμα σπουδών στρέφει το ενδιαφέρον του περισσότερο προς το παιδί και στο πως το ίδιο μπορεί να εξελιχθεί σαν άτομο μέσω της επαφής του με τον κόσμο της Τέχνης και ειδικότερα με την Εικαστική Αγωγή. Οι περισσότεροι στόχοι του συμπληρωματικού ΠΣ επιθυμούν να οδηγηθούν τα παιδιά σε μια εσωτερική αναζήτηση και μέσω της τέχνης να γνωρίσουν λίγο καλύτερα τον εαυτό τους, να προβληματιστούν, να αναθεωρήσουν ή να ταυτιστούν με άλλες οπτικές.

Στο σημερινό δημοτικό σχολείο το μάθημα των εικαστικών θα λέγαμε πως απομακρύνεται αρκετά από τους στόχους που θέτουν τα ΠΣ. Πιο συγκεκριμένα, αν πραγματοποιεί τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός της τάξης κι όχι εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο, συνήθως δεν εκδηλώνεται -όπως έχει παρατηρηθεί- ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τη σημαντικότητα και την προετοιμασία του μαθήματος. Αν και τις περισσότερες φορές οι υποδομές εργαστηρίου, που αναφέρουν τα ΠΣ δεν είναι εφικτό να υπάρχουν, δεν θεωρώ πως αυτό είναι το μεγαλύτερο

πρόβλημα. Αντιθέτως, τολμώ να πω πως η απαξίωση για τη διδασκαλία των μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί πρόβλημα μείζονος σημασίας, καθώς στερεί τελικά από τα παιδιά την επαφή τους με την Τέχνη, την οποία θεωρώ απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Φυσικά, η αντίληψη αυτή δεν μένει απαρατήρητη από τους μαθητές, οι οποίοι εν τέλει βλέπουν τα εικαστικά ως ώρα παιχνιδιού, διαλείμματος και όχι ουσιαστικής μάθησης. Κάποιες έρευνες φανερώνουν πως υπάρχει αυτό ακριβώς το κενό μεταξύ των διδακτικών προτάσεων των ΑΠΣ και των πραγματικών διδακτικών εφαρμογών στη σχολική τάξη (Zimmerman, 1994, στο Μαγουλιώτης, 2014:114). Επίσης, άλλες έρευνες συμπληρώνουν πως η χαμηλή ποιότητα στη διδασκαλία των Εικαστικών οφείλεται στη μη κατάρτιση και συνεπώς στη μειωμένη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος (Bamford, 2006, Mims και Lankford, 1995, Zimmerman, 1994, στο Μαγουλιώτης, 2014:115). Στην πράξη, τα εικαστικά στις μικρότερες τάξεις συνήθως περιορίζονται στο χρωματισμό τυπωμένων σχεδίων από τον εκπαιδευτικό (Αραπάκη, 2013:10) ή στην καλύτερη περίπτωση ελεύθερου σχεδίου στο μπλοκ ζωγραφικής. Στις μεγαλύτερες τάξεις ασχολούνται λίγο παραπάνω με την εκμάθηση τεχνικών ζωγραφικής και με την χρήση διαφορετικών υλικών, αλλά δεν υπάρχει ιδιαίτερη εμβάθυνση και συζήτηση γύρω από τις δημιουργίες. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές τους εικαστικές δραστηριότητες που είχαν διδαχθεί οι ίδιοι ως μαθητές και αυτό το γεγονός οφείλεται στην έλλειψη νέων γνώσεων για αυτό το αντικείμενο, όπως ανέφερα και προηγουμένως (Cunliffe, 1990, στο Μαγουλιώτης, 2014:115). Από τη μια, λοιπόν, κυριαρχεί η υποτίμηση του μαθήματος και από την άλλη βαθμολογείται η επίδοση των μαθητών, όπως και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, δημιουργώντας έτσι στα παιδιά κατά κύριο λόγο αρνητικά συναισθήματα.

Αναντίρρητα, το νέο ΑΠΣ δε θέλει παθητικούς εκπαιδευτικούς που θα ακολουθούν τυφλά τις οδηγίες του προγράμματος, αλλά εκπαιδευτικούς που θα στοχάζονται και θα μπορούν να αναπτύξουν τη δική τους προσωπική φιλοσοφία για τη διδασκαλία, την οποία θα προσπαθούν να εφαρμόσουν υπεύθυνα (Ματσαγγούρας, 2005, στο Παύλου, 2018:159). Επομένως, είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού να αναθεωρήσει τη στάση του απέναντι στην Τέχνη και να αναδιαμορφώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των μαθητών του. Στις σελίδες που ακολουθούν θα αναφερθώ σε στερεοτυπικές

αντιλήψεις που έχουν ριζωθεί βαθιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσχεραίνοντας τη διδακτική των εικαστικών τεχνών, αλλά και στη διδακτική προσέγγιση αυτού του μαθήματος.

4.4. Η διδακτική των εικαστικών τεχνών και στερεοτυπικές αντιλήψεις

*«Στην Τέχνη,
η μοναδικότητα μάλλον,
παρά η ομοιομορφία,
επιβραβεύεται και η έκπληξη όχι
μόνο επιτρέπεται, αλλά επιδιώκεται.»
(Eisner, 2002: 166).*

Στην ελληνική πραγματικότητα το εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρούμε πως έχει στρέψει το ενδιαφέρον του αποκλειστικά προς την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, αγνοώντας τις υπόλοιπες μορφές δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό γίνεται ακόμη πιο φανερό όταν αρκετά συχνά τα καλλιτεχνικά μαθήματα θεωρούνται κατ' επιλογήν και μπορούν να παραλειφθούν αν υπάρξει πίεση χρόνου, έλλειψη χώρου ή πόρων (Ρόμπινσον, 1999:63, στο Μιχαηλίδου & Πέτρα, 2016). Ουσιαστικά αυτή η υποτίμηση της αξίας των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση πηγάζει από ορισμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Καταρχάς, μια από αυτές είναι και η αντίληψη που βλέπει τις Τέχνες ως μια περιοχή δυσνόητη για τα παιδιά και γι' αυτό στην εκπαίδευση η επαφή μαζί τους περιορίζεται σε χειροτεχνικού τύπου δραστηριότητες, οι οποίες δεν απαιτούν ιδιαίτερη διανοητική προσπάθεια (Βάος, 2008:53). Έτσι, η διδασκαλία του μαθήματος αυτομάτως υποβαθμίζεται και εμποδίζεται η πραγματική επαφή των μαθητών με την τέχνη, αφού απλά καλούνται να ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Ο τελευταίος μάλιστα μπορεί να επέμβει άμεσα στις δημιουργίες των μαθητών του, με σκοπό να τις 'βελτιώσει'. Αυτή η παιδαγωγική πρακτική όχι μόνο συρρικνώνει δραματικά το σκοπό της εικαστικής αγωγής, αλλά και αποστασιοποιείται από το παιδί που μαθαίνει από τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις ικανότητες του. (Βάος, 2008:54). Συνεπώς, οι μαθητές νιώθουν απογοήτευση, γιατί δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και εμπειρίες. Το να καταβάλλουν

συνεχώς προσπάθεια για να “πλησιάσουν” αυτό που τους έδειξε ο εκπαιδευτικός τους μαθαίνει να είναι εξαρτημένοι από την καθοδήγηση του, αλλά συχνά τους προκαλεί και δυσάρεστα συναισθήματα, ειδικά αν διαπιστώσουν πως δεν τα καταφέρνουν (Βάος, 2008:55). Μια ακόμη στερεοτυπική αντίληψη, η οποία βρίσκεται στο άλλο άκρο από αυτήν που ήδη ανέφερα είναι εκείνη που θεωρεί την εικαστική παιδεία ως *τόπο «ελεύθερης» και «αδιαμεσολάβητης» έκφρασης*. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζεται από τη μια η επιθυμία για έκφραση, αλλά από την άλλη η όλη διαδικασία δεν στηρίζεται σε ορισμένους κανόνες και περιορισμούς. Ο εκπαιδευτικός δεν αναμειγνύεται καθόλου στη διδασκαλία, δίνει στους μαθητές τα υλικά και εκείνος μένει αποστασιοποιημένος. Η εικαστική αγωγή καταλήγει να θεωρείται ένας διαρκής αυτοσχεδιασμός χωρίς νόημα και συγκροτημένη σκέψη κι αυτό δημιουργεί πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία. Μπορεί να θεωρείται η τέχνη ως ένας χώρος ανοιχτός, ώστε να ακουστεί η κάθε σκέψη, αλλά εκτός αυτού εμπεριέχει και τη γνώση (Βάος, 2008:60-62) και οι μαθητές δεν μπορούν να φτάσουν σε αυτήν χωρίς τη συμβολή του δασκάλου.

Οι αντιλήψεις αυτές βρίσκονται στα δύο άκρα και αναμφίβολα κάθε είδους ακραία αντίληψη δεν μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει την προσωπική του φιλοσοφία για το ρόλο των εικαστικών τεχνών, αντιλαμβανόμενος το πλαίσιο, στο οποίο βρίσκεται και τα άτομα που συναναστρέφεται (Παύλου, 2018:159). Επιπλέον, είναι ανάγκη να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στην τέχνη και τους μαθητές του, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε εκείνοι έπειτα να μπορούν να εκφραστούν, να στοχαστούν, να πειραματιστούν ελεύθερα και να αυτοσχεδιάσουν (Βάος, 2008:62).

Στη διδακτική των εικαστικών τεχνών υποστηρίζεται πως είναι απαραίτητη η διαρκής παροχή ευκαιριών στους μαθητές, για εξερεύνηση σε βάθος εικαστικών εννοιών, μέσων και τεχνικών, με σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Στο σημείο αυτό να επισημάνω πως αυτή η εις βάθος και διαρκής εξερεύνηση εντοπίζεται σε αρκετές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται και στην εικαστική αγωγή, όπως η προσέγγιση «Reggio Emilia» (Παύλου, 2018: 159). Σίγουρα, και μια αδιάκοπη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα εικαστικά, θα αναβαθμίσει και θα εμπλουτίσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας, αλλά και το ενδιαφέρον τους για το διδακτικό αντικείμενο (Bamford, 2006, στο Μαγουλιώτης, 2014:115).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθώ στις διαθεματικές συνδέσεις των εικαστικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίες εμπλουτίζουν την εικαστική αγωγή, αλλά και όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τα εικαστικά αποτελούν πλέον ένα απαραίτητο στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος (Μαγουλιώτης, 2014:117) και παύουν να θεωρούνται εντελώς διαφορετικά και αποκομμένα από κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Οι συνδέσεις αυτές αναμφίβολα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, αφού του προσφέρουν ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, αξιοποιώντας ταυτόχρονα διάφορες δεξιότητες του, τις οποίες το σχολείο μέχρι τώρα δεν θεωρούσε απαραίτητες για τη εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων.

Καταλήγοντας, η διδακτική των εικαστικών τεχνών αφορά σε μεγάλο βαθμό την προσωπική στάση και φιλοσοφία που θα αναπτύξει ο κάθε εκπαιδευτικός, αναλογιζόμενος όλα όσα ανέφερα παραπάνω. Ωστόσο, θεωρώ και ιδιαίτερα σημαντική τη σύνδεση των εικαστικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα, γιατί με αυτόν τον τρόπο η γνώση δεν εντοπίζεται σε ξεχωριστά “κουτάκια”, αλλά “ταξιδεύει” αναζητώντας άλλους τρόπους σκέψης και έκφρασης. Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθώ πιο αναλυτικά σε αυτή τη σύνδεση και πιο συγκεκριμένα των εικαστικών τεχνών με την ποίηση, η οποία αποτελεί και αυτή μια μορφή τέχνης.

5. Ποίηση και Εικαστικές τέχνες

5.1. Η σχέση της ποίησης και των εικαστικών και η συνομιλία τους στη διδακτική πράξη

«Όπως είναι η ζωγραφική είναι και η ποίηση.»

Οράτιος (Ars Poetica)

Η ποίηση και η ζωγραφική ως μορφές τέχνης βρίσκονται κοντά η μια στην άλλη και τις χαρακτηρίζει μια ιδιαίτερη σχέση. Η σύνδεση του λόγου με την εικόνα προκάλεσε ποικίλες συζητήσεις ανά τους αιώνες για το αν συνδέονται αυτές οι δύο τέχνες, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο. Ήδη από την αρχαιότητα, σύμφωνα με το μύθο οι μούσες, οι οποίες ήταν οι θεότητες των τεχνών, ήταν αδελφές και το γεγονός αυτό παραπέμπει στη σημερινή “συγγένεια” μεταξύ των τεχνών (Αντωνοπούλου κ.α., 2015: 125). Επίσης, ο λυρικός ποιητής Σιμωνίδης του Κείου (5^{ος} αιώνας π.Χ.) είχε συσχετίσει την ποίηση με τη ζωγραφική λέγοντας -τη γνωστή μέχρι σήμερα- ρήση, που διασώθηκε από τον Πλούταρχο (1^ο αιώνα μ.Χ.): *«την μεν ζωγραφίαν ποίησιν σιωπῶσαν προσαγορεύει, την δε ποίησιν ζωγραφίαν λαλούσαν»* (Ηθικά, 346), δηλαδή πως η ποίηση είναι ζωγραφική που μιλά και η ζωγραφική ποίηση που σιωπά (Αθανασοπούλου, 2015) κι έτσι μοιράζεται η μια τέχνη τα χαρακτηριστικά της άλλης. Ωστόσο, και ο Λατίνος ποιητής Οράτιος (1^{ος} αιώνας π.Χ.) επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις συζητήσεις γύρω από τις σχέσεις λογοτεχνίας και ζωγραφικής με την μνημειώδη αναλογία του *«Ut pictura poesis»* (Ars Poetica, 361), που σημαίνει «όπως είναι η ζωγραφική είναι και η ποίηση». Η αναλογία αυτή ουσιαστικά αφορούσε ορισμένους πίνακες, οι οποίοι άρεσαν όταν τους παρατηρούσαν από απόσταση και στο ημίφως, ενώ άλλοι όταν τους κοιτούσαν εκ του σύνεγγυς και με δυνατό φως, έτσι και ορισμένα ποιήματα προκαλούσαν ευχαρίστηση με τη πρώτη ανάγνωση τους, ενώ άλλα άντεχαν και περισσότερες αναγνώσεις με ενδελεχή εξέταση (Αθανασοπούλου, 2015:203). Και ο Αριστοτέλης όμως, στην Ποιητική συσχετίζει την ποίηση με τη ζωγραφική με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό τους, τη μίμηση και ορίζει τις δευτερεύουσες διαφορές τους ως προς τα μέσα, τα θέματα και τους τρόπους που χρησιμοποιούν (Ντουνιά, 2019). Έτσι, καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως από το παρελθόν μέχρι και σήμερα έχει ενταθεί το ενδιαφέρον κυρίως για σύνδεση κι όχι για ανταγωνιστικότητα μεταξύ των δύο τεχνών. Πλέον θεωρείται πως

και οι δύο μορφές τέχνης συλλαμβάνουν και «αναπαριστούν» με το δικό τους τρόπο την πραγματικότητα, όμως δεν είναι αποκομμένες, καθώς η μια συμπληρώνει την άλλη, όπως για παράδειγμα η ζωγραφική έχει υιοθετήσει όρους της λογοτεχνίας (μοτίβο, θέμα, εγκιβωτισμός, περιγραφή κ.α.), αλλά επίσης μπορεί η μια να αποτελεί και αντικείμενο της άλλης (π.χ. απεικόνιση ανάγνωσης βιβλίων ή περιγραφή έργων τέχνης αντίστοιχα.) (Χρονοπούλου, 2014).

Φτάνοντας, λοιπόν, στη συνάντηση των δύο τεχνών στη σχολική τάξη, αξίζει να αναφερθώ πιο αναλυτικά στη “συνομιλία” τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αρχικά, να αναφέρω πως τόσο η εικόνα, όσο και ο λόγος πρέπει να θεωρηθούν ως «πεδίο παραγωγής νοήματος» στη διδακτική πράξη, ιδιαιτέρως στη λογοτεχνία, αν αναλογιστούμε την τόσο στενή σχέση τους, την οποία ανέλυσα και προηγουμένως. Γι’ αυτό το λόγο θα χαρακτηρίζαμε την εικόνα (πίνακας, φωτογραφία, σκίτσο, αφίσα) στη διδασκαλία ως επιτακτική ανάγκη ή τουλάχιστον ως κάτι που θα ελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών (Χρονοπούλου, 2016: 54). Η πρόταση για αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας προέρχεται από το χώρο των Αναγνωστικών θεωριών και η L. M. Rosenblatt ήταν εκείνη που είχε συνδέσει τις θεωρίες της με την εκπαίδευση και είχε αναφερθεί στην ανάγκη επανεξέτασης της διδακτικής μεθοδολογίας του συγκεκριμένου μαθήματος (Χρονοπούλου, 2016:54). Η προσφορά, λοιπόν, των εικαστικών στη διδασκαλία της ποίησης και αντίστροφα λειτουργεί σαφώς ως διεύρυνση της αναγνωστικής/ εικαστικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, ένας πίνακας ζωγραφικής μπορεί να δημιουργήσει ερωτήματα και συνδέσεις στο μυαλό των μαθητών, λειτουργώντας έτσι ως κίνητρο για μάθηση, κρατώντας ταυτόχρονα αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Χρονοπούλου, 2016) και το ίδιο φυσικά θα συμβεί με ένα ποίημα κατά τη διδασκαλία των εικαστικών. Σίγουρα ο συνδυασμός των τεχνών ενεργοποιεί και περισσότερες αισθήσεις, αφού οι μαθητές δέχονται παραπάνω ερεθίσματα και τους δίνεται παράλληλα η δυνατότητα για όξυνση της φαντασίας και της δημιουργικής τους σκέψης. Κατά συνέπεια, με την παρουσία των εικαστικών στη διδασκαλία της ποίησης (και το αντίστροφο) μιλάμε και για εμπλουτισμό του ποιήματος/εικαστικού έργου τέχνης αντίστοιχα, καθώς προσφέρει και ευκαιρία για εμβάθυνση σε μεγαλύτερο βαθμό (Χρονοπούλου, 2016). Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε τα συναισθήματα που κυριαρχούν και στις δύο τέχνες. Είναι προφανές πως ο συνδυασμός και των δύο θα οδηγήσει σε μια ακόμη πιο έντονη προσωπική αναζήτηση των μαθητών, με σκοπό τη νοηματοδότηση του

ποιητικού/εικαστικού έργου. Ωστόσο, η παρούσα εργασία εστιάζει στο πώς θα επιτευχθεί η διδασκαλία της ποίησης με τη συμβολή των εικαστικών τεχνών, όμως ήταν αδύνατον να μην αναφερθώ έστω και για λίγο στην αντίστοιχη συνθήκη για τη διδασκαλία των εικαστικών και θα ήταν σημαντική παράλειψη εκ μέρους μου, αφού οι τέχνες αυτές προσφέρουν πολλά η μια στην άλλη. Στο σημείο αυτό να επισημάνω πως αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση των όσων ανέφερα η λειτουργική ένταξη της εικόνας στη διδασκαλία και στη συνομιλία της με το κείμενο, δηλαδή είναι απαραίτητη τόσο η εύστοχη επιλογή εικόνας (που μπορεί να προέρχεται είτε από το σχολικό εγχειρίδιο είτε εκτός αυτού), όσο και η αξιοποίηση της με τρόπο κατάλληλο από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή να υπάρξει σύνδεσή της με τους στόχους της διδασκαλίας, ανάλυση της υπονοούμενης γλώσσας και συσχετισμός με άλλα είδη πηγών (Χρονοπούλου, 2016).

Καταλήγοντας, παρατηρούμε πως ανέκαθεν υπήρχε ο προβληματισμός γύρω από τη σύνδεση της ποίησης με τις εικαστικές τέχνες κρατώντας τον αδιάπτωτο μέχρι και σήμερα, όπου το ζήτημα εντοπίζεται ακόμη και στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτές οι τέχνες μπορούν να χαρακτηριστούν “αδερφές”, ακολουθώντας το μύθο των Μουσών, καθώς με αγάπη προσφέρουν και συμπληρώνουν η μια την άλλη. Επομένως, είναι αναγκαίο όλοι μας- αλλά ιδιαιτέρως οι εκπαιδευτικοί- να αντιληφθούμε τη σημαντικότητα του συνδυασμού των τεχνών, καθώς και την αξία της κάθε τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η ακόλουθη ρήση του Γκάρντνερ (Χρονοπούλου, 2016:56) έρχεται να επιβεβαιώσει αυτή την άποψη:

«Περισσότερες σκέψεις για τον ισπανικό εμφύλιο διαμορφώθηκαν και άλλαξαν από την Γκουέρνικα του Πικάσο, από τα μυθιστορήματα του Χεμινγκουέι και του Μαλρώ παρά από τα χιλιάδες δελτία ειδήσεων».

5.2 Η παράλληλη πορεία της ποίησης και της ζωγραφικής στο κίνημα του Υπερρεαλισμού

Ο υπερρεαλισμός ή σουρεαλισμός (surrealisme) εντάσσεται στο ευρύτερο καλλιτεχνικό ρεύμα του μοντερνισμού μαζί με άλλα ριζοσπαστικά κινήματα, όπως ο

εξπρεσιονισμός και ο ντανταϊσμός, όμως ο ίδιος συνιστά εκείνο το κίνημα του 20^{ου} αιώνα, που άλλαξε σημαντικά το πώς η τέχνη εκφράζει το «πραγματικό» (Αθανασοπούλου, 2009). Το κίνημα αυτό εμφανίστηκε τόσο στο χώρο της λογοτεχνίας όσο και στο χώρο των εικαστικών τεχνών και για αυτό το λόγο θα ήθελα να αναφερθώ αναλυτικότερα στην παράλληλη πορεία τους. Το υπερρεαλιστικό κίνημα έχοντας ως αφετηρία την Ευρώπη, πιο συγκεκριμένα τη Γαλλία, αρχικά αφορούσε μόνο τη λογοτεχνία με πρωτεργάτη του τον Andre Breton (Μανιφέστο του Υπερρεαλισμού, 1924). Για τους δημιουργούς του, το κίνημα αυτό δεν αποτέλεσε απλά άλλη μια καλλιτεχνική σχολή, αλλά το θεωρούσαν ως ένα μέσο για να γνωρίσουν καλύτερα περιοχές που ως τότε είχαν παραμεληθεί, όπως *το ασυνείδητο, το υπερφυσικό, το όνειρο, η τρέλα* (Κακάκη, 2017). Το κίνημα αυτό δέχτηκε σημαντικές επιρροές από τον Ντανταϊσμό, τις εμπειρίες του πολέμου, αλλά και τις θεωρίες του Freud περί ψυχολογίας του υποσυνείδητου (Παππάς, 2003). Ο Freud υποστήριζε πως το όνειρο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης μας και μέσα σε αυτό ο άνθρωπος νιώθει ικανοποιημένος. Έτσι, λοιπόν, και ο υπερρεαλισμός αναζητεί *ένα σημείο συνάντησης μεταξύ του ονείρου και της εγρήγορσης* (Μαστροσαββάκη, 2019). Ο Breton γράφει πως (Breton, 1935, στο Μαστροσαββάκη, 2019) *είναι αναγκαίο να μάθουμε να απελευθερώνουμε τις δυνάμεις του υποσυνείδητου εγώ μας ακόμη και σε κατάσταση εγρήγορσης*. Αν και δεν ενδιέφερε τους σουρεαλιστές η ερμηνεία των ονείρων και παρέμειναν απλά στην καταγραφή τους (Μαστροσαββάκη, 2019), εκείνα καταλαμβάνουν μια σημαντική θέση στο κίνημα του υπερρεαλισμού. Ωστόσο, η φαντασία αποτελεί το στοιχείο του ονείρου, στο οποίο έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή (Breton, 1924).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Breton για τον υπερρεαλισμό :

«Ο σουρεαλισμός είναι καθαρός ψυχικός αυτοματισμός μέσω του οποίου μπορούμε να εκφράσουμε είτε προφορικά είτε γραπτά ή και με άλλους τρόπους την πραγματική λειτουργία της σκέψης. Είναι αυτό που υπαγορεύει η σκέψη όταν απουσιάζει ο έλεγχος που ασκεί η λογική μακριά από κάθε αισθητική ή ηθική ανησυχίας» (Breton, 1924).

Έτσι, λοιπόν, κατανοούμε πως αυτό που επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν μέσω του συγκεκριμένου κινήματος δεν ήταν απλώς να δείξουν κάτι το διαφορετικό, αλλά να καταφέρουν να εκφράσουν μέσω του ποιητικού και του εικαστικού λόγου όλα

αυτά που προέρχονταν κατευθείαν από την ψυχή τους χωρίς καμία παρέμβαση της λογικής. Τα όνειρα, σαφώς, είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα και συνδέονται άμεσα με τον υπερρεαλισμό, καθώς σε αυτά δεν επικρατεί η λογική, όλα συνδέονται συνειρμικά και φανερώουν ό, τι πραγματικά κρύβει ο καθένας μέσα του χωρίς να επέλθει κάποιου είδους έλεγχος. Τότε και ο όρος «υπερρεαλισμός», δηλαδή κάτι ακόμη πιο ρεαλιστικό/πραγματικό από το πραγματικό, που εκ πρώτης όψεως μπορεί να φαντάζει κάπως παράλογο όλο αυτό, φανερώνει την προσπάθεια τους για ανάδειξη στοιχείων που ως τότε βρίσκονταν στην αφάνεια, με σκοπό την «πιο ρεαλιστική» αποτύπωση της πραγματικότητας.

Εστιάζοντας τώρα την προσοχή μου στην πορεία της ποίησης στο κίνημα του υπερρεαλισμού, θα λέγαμε πως ορισμένοι από τους κύριους εκπρόσωπους του είναι ο Αντρέ Μπρετόν, ο Πολ Ελύάρ και ο Απολινέρ. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο το σουρεαλιστικό κίνημα αντιστοιχεί με τη δεκαετία του 30' και με κύριο εκπρόσωπο τον Ανδρέα Εμπειρίκο, ο οποίος γνώρισε τους σουρεαλιστές στο Παρίσι 1929, γεγονός καθοριστικής σημασίας για την εισήγηση του κινήματος στην Ελλάδα (Κουνενάκη, 2002). Επίσης, μαζί με τον Εμπειρίκο, ο Νίκος Εγγονόπουλος αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική φυσιογνωμία του ελληνικού υπερρεαλισμού, καθώς οι δημιουργίες του τόσο στο χώρο της ποίησης, όσο και στο χώρο της ζωγραφικής φανερώουν έντονα τις αρχές και τα χαρακτηριστικά αυτού του κινήματος (Αμπατζοπούλου, 2002). Όμως, στην Ελλάδα αρκετοί είναι και οι ποιητές που θέλοντας να ξεφύγουν από μια κατάσταση, που πλέον δεν τους προκαλούσε ικανοποίηση, επηρεάστηκαν από το υπερρεαλιστικό κίνημα, παίρνοντας από αυτό μόνο τα στοιχεία που εκείνοι επιθυμούσαν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα πιο ελεύθερης εφαρμογής του υπερρεαλισμού αποτελεί ο Οδυσσέας Ελύτης (Vitti, 1995: 122), του οποίου είναι γνωστές οι επιρροές στην ποίηση του από τον ποιητή Πωλ Ελύάρ (Ντουνιά, 2011). Όπως ήδη έχω αναφέρει, ο υπερρεαλισμός εντάσσεται στο κίνημα του μοντερνισμού, που η τέχνη πλέον δε μιμείται την πραγματικότητα, αλλά ο καλλιτέχνης την εκφράζει έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Συνεπώς, γίνεται λόγος και για απομάκρυνση από την παραδοσιακή μορφή των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων. Όσον αφορά, λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά της υπερρεαλιστικής ποίησης,

- ως προς τη μορφή:
 - ✓ Κυριαρχεί ο ελεύθερος στίχος
 - ✓ Απουσιάζει το μέτρο, ο ρυθμός και η στίξη
 - ✓ Εγκαταλείπεται η ομοιοκαταληξία

- ως προς το περιεχόμενο:
 - ✓ Χαρακτηρίζεται από απροσδόκητους συνδυασμούς λέξεων
 - ✓ Επικρατεί η αποδόμηση του νοήματος
 - ✓ Χαρακτηρίζεται από την αλληλουχία ελεύθερων συνειρμών
 - ✓ Κάνει εφαρμογή της αυτόματης γραφής
 - ✓ Υπάρχουν παράδοξες εικόνες
 - ✓ Κυριαρχεί μια «άλογη κυριολεξία»
 - ✓ Εκθειάζει το όνειρο και τη φαντασία
 - ✓ Βασίζεται σε θεωρίες του Φρόιντ, που αφορούν το υποσυνείδητο και τα όνειρα

(Αθανασοπούλου, 2009), (Vittì, 1995).

Αν και ο σουρεαλισμός ξεκίνησε από το χώρο της λογοτεχνίας, γρήγορα άνηψε και συνδέθηκε με το χώρο των εικαστικών τεχνών, καθώς θεωρείται πως η ζωγραφική αποτελεί ίσως το κατάλληλο μέσο για την ανάδειξη περιοχών του ασυνείδητου (Μπόλης, 2002). Ο Πάμπλο Πικάσο, ο Τζιόρτζιο Ντε Κίρικο, ο Νταλί και ο Ρενέ Μαγκρίτ, είναι ορισμένοι από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους του κινήματος στο χώρο των εικαστικών, καθώς ο καθένας με τα δικά του έργα και το μοναδικό του τρόπο κατάφερε να αναδείξει τις αρχές αυτού του κινήματος, δημιουργώντας τομή στην τέχνη του 20^{ου} αιώνα. Επιπλέον, ο Μπρετόν συνέβαλε στην προβολή και στην υπεράσπιση του εικαστικού σουρεαλισμού συγγράφοντας δοκίμια με τίτλο «ο σουρεαλισμός και η ζωγραφική» (Μπόλης, 2002). Ωστόσο, θεωρώ πως αξίζει να αναφέρω ότι μια έκθεση ζωγραφικής με έργα υπερρεαλιστών ζωγράφων, που οργάνωσε ο Ανδρέας Εμπειρικός στο σπίτι του το 1936, αποτέλεσε σημαντικό γεγονός και συνέβαλε στην έλευση του υπερρεαλισμού στην Ελλάδα (Σιαφλέκης, 1991). Από τον Ελληνικό χώρο, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως ο Νίκος Εγγονόπουλος αποτελεί

το μοναδικό παράδειγμα υπερρεαλιστή καλλιτέχνη, που εκφράζεται τόσο μέσα από την ποίηση όσο και από τη ζωγραφική (Σιαφλέκης, 1991), προσφέροντας στο χώρο της τέχνης αξιομνημόνευτες δημιουργίες. Επιπλέον, τους πίνακες των υπερρεαλιστών ζωγράφων μπορούμε να τους κατατάξουμε σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία, σχετίζεται με αυτό που ο Νταλί ονόμαζε «ονειρικά αντικείμενα ζωγραφισμένα με το χέρι», κάνοντας χρήση συμβατικών τεχνικών, ώστε να αποδοθούν οι φανταστικές εικόνες. Η δεύτερη κατηγορία, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από την επινόηση νέων τεχνικών (Κουνενάκη, 2002:3), όπως το φροτάζ (“frottages” του Μαξ Έρνστ).

Ωστόσο, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, που αναγνωρίζουμε στην υπερρεαλιστική ζωγραφική είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Ανάμειξη του λογικού και του άλογου
- ✓ Αυτοματισμός χωρίς καμία αισθητική ή ηθική μέριμνα
- ✓ Κυριαρχία φαντασίας και ονείρου
- ✓ Επινοημένες μορφές και παραμορφώσεις
- ✓ Παράδοξες, συμβολικές εικόνες
- ✓ Έντονο το στοιχείο του τυχαίου
- ✓ Επιθυμία για ανάδειξη του ασυνειδήτου
- ✓ Χρήση συνειρμών, αντιφατικών καταστάσεων και απροσδόκητων συνδυασμών
- ✓ Αυθαιρεσία στην επιλογή χρωμάτων

(Κουνενάκη, 2002), (Μπόλης, 2002)

Συνοψίζοντας, τόσο η ποίηση όσο και η ζωγραφική ταυτόχρονα κατάφεραν να αναδείξουν με τα σημαντικά έργα τους το καλλιτεχνικό ρεύμα του υπερρεαλισμού και τα στοιχεία που αυτό ήθελε να φέρει στο προσκήνιο της Τέχνης. Αξίζει να αναφέρω μια φράση από το βιβλίο «Ο σουρεαλισμός στον Κινηματογράφο» (1963) του Άδωνη Κύρου, όπου χαρακτηριστικά αναφέρει πως « ο *μόνος –ισμός του αιώνα μας που έχει σημαντικά εμπλουτίσει τον τρόπο ζωής και σκέψης μας είναι ο σουρεαλισμός*» (Αθανασοπούλου, 2009). Επιπλέον, και ο Μπρετόν (1981:111) γράφει πως « *Η ουσιώδης ανακάλυψη του υπερρεαλισμού είναι, πράγματι, ότι χωρίς να έχει συλλάβει από πριν την πρόθεση, η πένα που τρέχει για να γράψει ή το μολύβι που τρέχει*

για να ζωγραφίσει, κλώθει μιαν ουσία άπειρα πολύτιμη που δεν είναι όλη ίσως η ύλη ανταλλαγής, αλλά ,τουλάχιστον, εμφανίζεται φορτισμένη από ό, τι το συγκινησιακό κλείνει μέσα ποιητής ή ζωγράφος». Έτσι, λοιπόν, καταλήγουμε στο ότι ο υπερρεαλισμός ή αλλιώς σουρεαλισμός με τις «υπερ-πραγματικές» διαστάσεις του προσφέρει αφενός μια διαφορετική προσέγγιση της τέχνης, αφετέρου μέσω της ανάδυσης του εσωτερικού κόσμου των καλλιτεχνών μας οδηγεί στην εξερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων μας.

5.3. Οι ποιητές και η σχέση τους με τη ζωγραφική

Οι δύο αυτές τέχνες, η ποίηση και η ζωγραφική, θεωρείται πως έχουν μια στενή σχέση ήδη από την αρχαιότητα, ακολουθούν μια παράλληλη πορεία στα καλλιτεχνικά ρεύματα και δέχονται επιρροές η μια από την άλλη. Συνεπώς και οι ίδιοι οι καλλιτέχνες αναδεικνύουν αυτή τη σχέση με τις δηλώσεις και τη στάση τους. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα στη συνέχεια να αναφερθώ στους ποιητές και στο πώς η ποίηση τους ή οι ίδιοι συνδέονται με το χώρο των εικαστικών τεχνών.

Αρχικά, αξίζει να αναφέρω πως πλήθος ποιητών και ποιημάτων έχουν προκαλέσει το σχολιασμό των εικόνων τους με όρους από τις εικαστικές τέχνες (Χρονοπούλου, 2014). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ποιητής Μ. Σαχτούρης, για τον οποίο ο Δήμος Χλωπτσιούδης γράφει: *«Ποίηση εικονιστική, εικαστικά στοιχεία στην ποίησή του (μορφικά θυμίζει την κυβιστική ζωγραφική: σχήματα παραμορφωμένα, δυνατά χρώματα, αιφνιδιαστικοί συνδυασμοί). Χρησιμοποιεί ευρέως χρώματα με μια λιτότητα, κρυπτικότητα και αντιλυρισμό. Εικόνες με αντιθετική συναρμογή και μεταφορική λειτουργία. Είναι φανερό η αγάπη του προς τη ζωγραφική και ορατές οι επιδράσεις του εξπρεσιονισμού.»* (Χλωπτσιούδης, 2014). Ο ίδιος ο Σαχτούρης είχε χαρακτηρίσει την ποίηση του «ζωγραφισμένη» και είχε αναφερθεί στο πόσο σημαντικά είναι τα χρώματα για την ποίησή του, ιδιαίτερα το κόκκινο και το μαύρο (Χρονοπούλου, 2014). Ακόμη ένα παράδειγμα σύνδεσης της ποίησης με τα εικαστικά προέρχεται από την Μαρία Λαϊνά, ποιήτρια της γενιάς του '70. Η Λαϊνά στην τελευταία ποιητική συλλογή της με τίτλο «Μικτή τεχνική» (2012), ο οποίος παραπέμπει στον εικαστικό χώρο, ονομάζει εικόνες τα ποιήματά της, τα οποία τα δομεί ως πίνακες και ακριβώς από κάτω τους υπάρχει μια λεζάντα, η οποία δηλώνει την «τεχνική» με την οποία «ζωγραφίστηκε» το ποίημα- πίνακας (Χρονοπούλου, 2014). Ακόμη και ο Γιώργος

Σεφέρης αναφέρθηκε σε σύνδεση της ποίησης του με τις εικόνες, γράφοντας *«Κάποτε συλλογίζομαι πως τούτα εδώ που γράφω δεν είναι άλλο παρά εικόνες που κεντούν στο δέρμα τους φυλακισμένοι ή πελαγίσιοι»* (Χρονοπούλου, 2014).

Ωστόσο, υπάρχουν και ποιητές, οι οποίοι είχαν πέρα από λογοτεχνική και εικαστική δραστηριότητα. Ανάμεσα σε αυτούς, είναι ο Εγγονόπουλος, ο οποίος ήταν ταυτόχρονα ζωγράφος και ποιητής και μάλιστα βιοποριζόταν από τη ζωγραφική, όπως και οι Πεντζίκης και Χουλιαράς. Ο τελευταίος στο ποιητικό του έργο «Ο χρόνος είναι πάντα με το μέρος του» με υπότιτλο «Ποιήματα και ζωγραφική» περιλαμβάνει ζωγραφικά του έργα, που συνοδεύουν τα ποιήματα του (Χρονοπούλου, 2014). Ακόμη, ο Ρίτσος και ο Ελύτης, ήταν πρωτίστως ποιητές, αλλά είχαν ασχοληθεί και οι δύο με το χώρο των εικαστικών. Πιο συγκεκριμένα, ο Ελύτης ασχολήθηκε με το κολάζ, αλλά και με τέμπλες, υδατογραφίες, σκίτσα και ο Ρίτσος ζωγράφιζε ανθρώπινες μορφές πάνω σε πέτρες ή σε ρίζες. Ο Σεφέρης αν και ασχολήθηκε με την τέχνη της φωτογραφίας, πειραματίστηκε και με το σχέδιο ζωγραφίζοντας τις αγαπημένες του γοργόνες (Χρονοπούλου, 2014). Επίσης, η Παυλίνα Παμπούδη, η οποία είναι ποιήτρια και ζωγράφος μας εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο εκείνη συνδέει τις δύο τέχνες αναφέροντας:

« Κυρίως γράφω ζωγραφίζοντας. Καδράρω στην αρχή. Ορίζω το χώρο. Οι πρώτες λέξεις και οι προεκτάσεις τους στο μέσα διάστημα είναι σαν το ελάχιστο, νοητό, μαύρο, κάθετα και οριζόντια που περιορίζει το χώρο... Μετά δημιουργώ ένα τοπίο, ένα σκηνικό, για να ζήσει αυτό που έχω συλλάβει... Ο λόγος κάνει ν' αστράφτουν όλες οι έδρες της εικόνας, γιατί την προεκτείνει στο χώρο.» (Παμπούδη, 2009:394).

Ένας ακόμη τρόπος σύνδεσης των δύο τεχνών αποτελεί η οπτική ποίηση, με κύριο εκφραστή της τον Γκυγιώμ Απολινέρ. Πιο συγκεκριμένα, λέγοντας για οπτική ποίηση αναφερόμαστε σε οπτικά ποιήματα ή αλλιώς «καλλιγραφήματα» (καλλιγράμματα), τα οποία είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι στίχοι τους να σχηματίζουν μια εικόνα, η οποία περιέχει ένα νόημα που ανταποκρίνεται στο νόημα του ποιήματος (Καρακίτσιος, 2013). Αν και ο Απολινέρ είναι ο βασικός εκπρόσωπος της οπτικής ποίησης, δεν την εισήγαγε αυτός για πρώτη φορά, καθώς ήδη από την Ελληνική αρχαιότητα εντοπίζονται παρόμοιες απόπειρες, τα λεγόμενα «τεχνοπαίγνια» (Γιαννικοπούλου, 1995). Έτσι, λοιπόν, θα λέγαμε πως με την οπτική ποίηση συνυπάρχουν δύο μηνύματα σε διαφορετικό κώδικα (οπτικό και γλωσσικό) και

συγχρόνως υπάρχει η δυνατότητα εικονιστικής και γλωσσικής ανάγνωσης (Καρακίτσιος, 2013: 149). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η γλώσσα αξιοποιείται ως οπτικό υλικό (Καρακίτσιος, 2013: 149) και εν τέλει η οπτική ποίηση ενώνει την ποίηση και τη ζωγραφική δημιουργώντας κάτι ενιαίο (Γιαννικοπούλου, 1995) επιβεβαιώνοντας για ακόμη μια φορά τη στενή σχέση μεταξύ των δύο τεχνών. Ωστόσο, πέρα από τα σχηματοποιημένα ποιήματα η δημιουργία εικαστικών στοιχείων στον στίχο μπορεί να υπάρξει και με άλλους τρόπους, όπως με διασκορπισμένους στίχους, με «πτώση» των γραμμάτων, με αυξομείωση μεγέθους γραμματοσειράς, με σπάσιμο λέξεων κ.λπ. (Χρονοπούλου, 2014). Από τους Έλληνες ποιητές, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με τα καλλιγραφήματα ξεχωρίζει ο Σεφέρης, ενώ από το εξωτερικό ο Απολινέρ, ο Ντύλαν Τόμας και ο Μαγιακόφκι (Γιαννικοπούλου, 1995).

Καταλήγοντας, η στάση των ποιητών και η σύνδεση τους με το χώρο της ζωγραφικής αποδεικνύει για ακόμη μια φορά το πόσο κοντά βρίσκονται αυτές οι δύο τέχνες. Μάλιστα ο ποιητής Μίλτος Σαχτούρης είχε διαπιστώσει το εξής: *«Η ζωγραφική με βοήθησε πολύ στην ποίηση μου. Ορισμένα ποιήματα μου βγήκαν από οράματα ζωγράφων που είχα δει και από εικόνες εν γένει. Αλλά αγαπώ και τη ζωγραφική σα ζωγραφική. Αν δεν ήμουν ποιητής θα ήθελα να ήμουν ζωγράφος. Αυτά που ζωγραφίζω εγώ είναι ποιήματα, δεν είναι ζωγραφιές...»* (Χρονοπούλου, 2014). Έτσι, λοιπόν, κατανοούμε πως η ζωγραφική αποτελεί έμπνευση για τους ποιητές και είναι ένας χώρος που αγαπούν ιδιαίτερα, όπως κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με τους ζωγράφους και την ποίηση (Νικόλαος Γύζης: *«Πόσον πτωχός είναι ο ζωγράφος απέναντι του ποιητού! Αν ξαναγεννηθώ, θα γίνω ποιητής και μουσικός.»*, Χρονοπούλου, 2014). Οι τέχνες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και τολμώ να πω πως μάλλον θα ήταν αδύνατη η ύπαρξη της μιας χωρίς την άλλη. Στις σελίδες που ακολουθούν θα αναφερθώ σε διακαλλιτεχνικούς τρόπους προσέγγισης της ποίησης τη διδακτική πράξη.

5.4. Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις της ποίησης στη σχολική τάξη-Διδακτικές προτάσεις

Ο όρος «διακαλλιτεχνικότητα» εκφράζει ακριβώς όλα όσα έχω αναφέρει στα προηγούμενα κεφάλαια, δηλαδή τη σχέση της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες, πιο συγκεκριμένα στην παρούσα εργασία τη σχέση της ποίησης με τη ζωγραφική. Έτσι, λοιπόν, εστιάζω την προσοχή μου στη σχολική τάξη και στο πώς εμείς ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να μετατρέψουμε την τυποποιημένη έως τώρα διδασκαλία της ποίησης σε μια πραγματικά ευχάριστη και ενδιαφέρουσα διαδικασία για τους μαθητές μας, μέσα από τη σύνδεση των τεχνών. Η Τζίνα Καλογήρου στο άρθρο της «Η ποίηση ως “όραμα” και “άκουσμα”» παρουσιάζει δραστηριότητες διακαλλιτεχνικού χαρακτήρα για τη διδασκαλία της ποίησης, οι οποίες είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και θεωρώ πως αξίζει να αναφερθώ ενδεικτικά σε ορισμένες από αυτές:

- *Διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου με παράλληλη αξιοποίηση και συγκριτική εξέταση των εικαστικών έργων που είναι εμπνευσμένα από αυτό: για παράδειγμα, Το Άξιον Εστί του Οδυσσέα Ελύτη σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες εικονογραφήσεις του Τσαρούχη, του Μόραλη, του Χατζηκυριάκου-Γκίκα .*
- *Εξερεύνηση και σύγκριση των εικαστικών δημιουργημάτων του συγγραφέα με το λογοτεχνικό του έργο: για παράδειγμα τα κολλάζ του Ελύτη και ποιήματά του.*
- *Παρουσίαση και σχολιασμός του εικαστικού διακειμένου και της συνάφειάς του με το αρχικό κείμενο.*
- *Σύγκριση λογοτεχνικού- εικαστικού έργου, π.χ. το «Ρόδου μοσχοβόλημα» του Κ. Παλαμά με τον πίνακα του J. W. Waterhouse «Η ψυχή του ρόδου».*
- *Αντιστοίχιση τίτλων και εικαστικών έργων ή επινόηση νέων τίτλων γι' αυτά, όπως επίσης μπορεί να γίνει συζήτηση για τη λειτουργία του τίτλου στα εικαστικά έργα, αλλά και στα ποιήματα.*
- *Σύνθεση ποιημάτων ή ιστοριών με αφορμή εικαστικά έργα, π.χ. καλούμε τα παιδιά να «εισέλθουν» στον πίνακα και να γίνουν ένα από τα εικονιζόμενα πρόσωπα (Καλογήρου, 2016:13-15).*

Επιπλέον, άλλη μια διακαλλιτεχνική δραστηριότητα αποτελεί και η δημιουργία ενός εικαστικού δημιουργήματος ως ανταπόκριση των μαθητών μας στο ποίημα, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί εικονογράφηση του, αλλά ένα είδος προσωπικού “σχολίου”. Για να το καταφέρουν αυτό θα πρέπει εμείς να τους προτρέψουμε να εντοπίσουν λέξεις, φράσεις ή εικόνες στο ποίημα και έπειτα να ζωγραφίσουν κάτι που να φανερώνει πώς νιώθουν σχετικά με αυτές. Όπως επίσης είναι σημαντικό να αρχίσουν να κατανοούν οι μαθητές πώς ένας εικαστικός καλλιτέχνης μεταδίδει συναισθήματα, δηλαδή να αντιληφθούν την επίδραση του χρώματος, των μοτίβων και της συνολικής σύνθεσης και έπειτα να διερευνήσουν πώς η ίδια διαδικασία συμβαίνει στην ποίηση. (Παπαρούση, 2019: 241).

Καταλήγοντας, αυτές οι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προτάσεις αποτελούν έμπνευση για μένα και ένα «στήριγμα» προκειμένου κι εγώ να δημιουργήσω αντίστοιχες διακαλλιτεχνικές διδακτικές προτάσεις και να τις εφαρμόσω στη διδασκαλία της ποίησης. Η ένωση των δύο τεχνών συμβάλλει τόσο στη καλύτερη κατανόηση, όσο και στη μεγαλύτερη απόλαυση της διδασκαλίας από τους μαθητές. Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να αναζητούμε συνεχώς τρόπους διδασκαλίας που κινητοποιούν και εμπλέκουν τους μαθητές μας, τους απομακρύνουν από μια ενδεχόμενη παθητική στάση και τους οδηγούν σε προσωπική έκφραση και απόλαυση. Άλλωστε, *«χωρίς απόλαυση και ενεργοποίηση αισθητικής τέρψης “μάθημα” ποίησης δεν υφίσταται.»* (Καλογήρου, 2016:16).

6. Ανασκόπηση ερευνών

Το ζήτημα της διδακτικής της λογοτεχνίας με τη συμβολή άλλων τεχνών έχει απασχολήσει στο παρελθόν και εξακολουθεί να απασχολεί εκπαιδευτικούς και ειδικούς του συγκεκριμένου χώρου. Κάνοντας μια ανασκόπηση ερευνών εντοπίσαμε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες έρευνες- μελέτες ή έρευνες που δεν αναφέρουν την υλοποίηση τους, αλλά παρουσιάζονται ως διδακτικές προτάσεις, οι οποίες είναι παραπλήσιες του θέματος που πραγματεύεται και η παρούσα εργασία.

Ας ξεκινήσουμε με τον **Γρόσδο**, του οποίου η ερευνητική μελέτη περιλάμβανε την υλοποίηση μιας διδακτικής πρότασης, με την εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής σε σχολικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Δ',Ε' και Στ') και την εμπλοκή των εννοιών της δημιουργικής γραφής και του οπτικοακουστικού

γραμματισμού. Τα έργα τέχνης (ζωγραφικά έργα, εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και εικόνες του κινηματογράφου) σε αυτή τη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκαν ως ερεθίσματα παραγωγής ιδεών στο προσυγγραφικό στάδιο, με την τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων και την ταυτόχρονη εφαρμογή δραστηριοτήτων οπτικοακουστικού γραμματισμού, ενώ είχε ως στόχους την απόλαυση/ κατανάλωση, την κριτική προσέγγιση και την παραγωγή εικόνων. Τα ερευνητικά δεδομένα κατέληξαν: (α) στην καταγραφή θετικών συμπερασμάτων ως προς τη λειτουργικότητα της διδακτικής πρότασης, (β) τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε διδακτικές προτάσεις με παρόμοιο περιεχόμενο, (γ) στην αλλαγή στάσης των μαθητών/ τριών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και (δ) τη βελτίωση των παραγόμενων κειμένων των μαθητών/ τριών ως προς τα δημιουργικά χαρακτηριστικά (φαντασία, πρωτοτυπία) (Γρόσδος, 2014).

Η **Χρονοπούλου** στο άρθρο της «Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας» αναφέρει μια έρευνα (συλλογή στοιχείων 2004-2006, δημοσίευση 2009), η οποία πραγματοποιήθηκε από το **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** σε καθηγητές και μαθητές σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Πρόκειται για μια πανελλαδική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 25.246 μαθητές 2083 φιλόλογοι και ερευνήθηκαν οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι προτιμήσεις τους αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Έχει ενδιαφέρον να σταθούμε στις απόψεις τους σχετικά με την εικονογράφηση των εγχειριδίων. Στην ερώτηση «Σε ικανοποιεί η εικονογράφηση των βιβλίων της Λογοτεχνίας;» οι μαθητές απάντησαν κατά 53% θετικά (17% πολύ, 36% αρκετά) και κατά 47% αρνητικά (27% λίγο, 19% καθόλου). Στην ερώτηση «Θα σου άρεσε η εικονογράφηση των βιβλίων Λογοτεχνίας να περιείχε περισσότερα έργα Τέχνης ζωγραφικής, φωτογραφίες εποχής ή σκίτσα;» οι μαθητές απάντησαν «ναί» (40% φωτογραφίες εποχής, 37% σκίτσα και 23% έργα ζωγραφικής). Οι ερευνητές ερμηνεύουν την προτίμηση αυτή προς τις φωτογραφίες, επειδή ουσιαστικά αυτές δίνουν μια επιπλέον πληροφορία για την εποχή που γράφτηκε το συγκεκριμένο κείμενο, αλλά και γιατί οι πίνακες ζωγραφικής είναι πιο δύσκολοι στην αποκωδικοποίηση, εξαιτίας φυσικά και της μηδαμινής σχέσης των μαθητών με την Τέχνη (Χρονοπούλου, 2016).

Μια ακόμη έρευνα- μελέτη πραγματοποιήθηκε από τους **Φακίδου** και **Μαγουλιώτη**, η οποία αφορούσε τη διασύνδεση της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών στο

διδασκτικό πακέτο των Εικαστικών της Ε' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ανατρέχοντας, λοιπόν, στα εγχειρίδια των Εικαστικών διαπίστωσαν πως αυτά προωθούν ποικιλότροπα τη σύνδεση των δύο Τεχνών. Σε όλα τα κεφάλαια του εγχειριδίου υπάρχουν διαφόρων ειδών λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία λόγω του θέματος τους αξιοποιούνται για να αναδυθούν βιώματα των μαθητών/τριών, να προκαλέσουν προβληματισμό, να δημιουργήσουν ένα ψυχολογικό κλίμα, ώστε να είναι ευχάριστη η υποδοχή των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα ή την παρουσίαση εικαστικών εννοιών της ενότητας. Παράλληλα μελετώνται όλες οι κατηγορίες έργων που αναδεικνύουν την άρρηκτη σχέση εικόνας και λόγου. Έτσι, λοιπόν, στα εγχειρίδια αυτά τα Εικαστικά και η Λογοτεχνία παρουσιάζονται «συνοδοιπόροι στον ευφάνταστο δρόμο της τέχνης» (Φακίδου & Μαγουλιώτης, 2010).

Επίσης, η Χοντουλίδου στο άρθρο της *‘‘Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι με τα ποιήματα’’* προτείνει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, στο οποίο η ποίηση βρίσκεται σε κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου, με στόχο την καλύτερη γνωριμία των παιδιών με την Ποίηση και τα δημιουργήματά της. Έτσι, εντάσσει την ποίηση σε κάθε τάξη μέσω της μεθόδου project και το πιο σημαντικό εργαλείο για την πραγματοποίηση αυτής της μεθόδου είναι ένα «βαλιτσάκι γεμάτο ποιήματα, τραγούδια, αλλά και στίχους από ίδια τα παιδιά», το οποίο ταξιδεύει από τάξη σε τάξη και είναι πάντα διαθέσιμο για όποιον θέλει να το αξιοποιήσει. Ωστόσο αυτή η πρόταση που προκύπτει από τη μελέτη της Χοντουλίδου δεν ανταποκρίνεται στη σύνδεση μεταξύ των τεχνών, όμως για να υπάρξει αυτή η σύνδεση μετέπειτα, ίσως κρίνεται αναγκαία, ως πρώτο βήμα, η επαφή των παιδιών με την Ποίηση σε κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Χοντουλίδου, 2000).

Μια ακόμη έρευνα- μελέτη προέρχεται από τη Βασιλάκη και την εντοπίσαμε στο άρθρο της *‘‘Από το Γουναρόπουλο στη νεοτερική ποίηση’’*. Πιο συγκεκριμένα, προσπάθησε να φέρει σε επαφή παιδιά Γ' Δημοτικού με Έλληνες νεοτερικούς ποιητές, επιλέγοντας κάποια αποσπάσματα από τα ποιήματα τους, τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολα ως προς την κατανόηση και ανταποκρίνονται ως προς το εικαστικό ερέθισμα, το οποίο προηγήθηκε των ποιημάτων. Με τα εικαστικά ερεθίσματα είχε ως σκοπό να οι μαθητές/τριες να γευτούν τα «χρώματα» της ποίησης, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους. Σε όλη αυτή τη

διαδικασία σημαντικός αρωγός στάθηκε το έργο του Γιώργου Γουναρόπουλου (Βασιλάκη, 2001).

Στην έρευνα- μελέτη του ο **Κλέαρχος Σακελλάρης** συνδύασε την Ποίηση με όλες τις άλλες μορφές τέχνης (ζωγραφική, μουσική, χορός, θέατρο) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στηρίζοντας την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της Διδακτικής της Ποίησης στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο. Κατά την υλοποίηση δύο εκ των διδακτικών του προτάσεων οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στη συγκεκριμένη προσέγγιση, φτάνοντας μάλιστα την αισθητική απόλαυση. Η «συναλλαγή» των μαθητών με τα ποιήματα πραγματοποιήθηκε μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, του εκπαιδευτικού και των άλλων Τεχνών. Κάτι ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό που διαπιστώθηκε από τις διδασκαλίες αυτές ήταν και ο εμπλουτισμός του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών, καθώς και ότι οι μαθητές μετέφεραν διακείμενα αλλά και ύφη σε εργασίες άλλων μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός αυτό έγινε περισσότερο αντιληπτό σε μαθητές που παρουσίαζαν εκφραστικές δυσκολίες στο γραπτό τους λόγο (Σακελλάρης, 2013).

Η **Σοφία Καμόσου** μέσα από την έρευνα-μελέτη της με θέμα τον Υπερρεαλισμό στο Δημοτικό Σχολείο επικεντρώθηκε στο πώς θα προσεγγιστεί το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρεύμα μέσα από τη διδασκαλία της Ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναφέρθηκε, ακόμη, στο συνδυασμό του ποιήματος με την εικόνα, καθώς το κίνημα αυτό εκδηλώθηκε ταυτόχρονα τόσο στο Λογοτεχνικό, όσο και στον Εικαστικό χώρο. Το διδακτικό υλικό που δημιούργησε και υλοποίησε περιλάμβανε δραστηριότητες με στόχους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς. Διαπίστωσε, λοιπόν, (με τη χρήση ερωτηματολογίου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση) ότι οι μαθητές στην πρώτη τους επαφή με την υπερρεαλιστική ποίηση συνάντησαν δυσκολίες και στάθηκαν με δυσπιστία απέναντι σε αυτή τη μορφή τέχνης, έπειτα όμως με τη διδακτική παρέμβαση, τα παιδιά από μόνα τους ανακάλυψαν τα χαρακτηριστικά του Υπερρεαλισμού μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιπλέον, οι μαθητές ενώ πριν αδυνατούσαν να δουν πίσω από τις εικόνες και τις λέξεις, μετά άφησαν ελεύθερη τη φαντασία τους, «άκουσαν» περισσότερους ήχους και «είδαν» περισσότερες εικόνες. Μετά το τέλος της διαδικασίας, κατέληξε στο συμπέρασμα πώς το παιχνίδι και η διδασκαλία πρέπει να συνυπάρχουν στον εκπαιδευτικό χώρο και πώς αυτός ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας ευνοεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της

συνεργατικής συμπεριφοράς ενός μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών/ τριών (Καμόσου, 2010).

Τέλος, από ξενόγλωσσες έρευνες εντοπίσαμε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μελέτη- έρευνα της **Honor Moorman**, η οποία αφορούσε την υποστήριξη της έκφρασης των παιδιών γυμνασίου- λυκείου στο μάθημα της ποίησης συνδυαστικά με τις εικαστικές τέχνες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ποιήματα, τα οποία ήταν εμπνευσμένα από κάποιο εικαστικό έργο και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού (ερωτήσεις), εργαζόμενοι σε ζευγάρια επεξεργάστηκαν ένα ποίημα και προσπάθησαν να το γνωρίσουν καλύτερα (μέσω της ανάλυσης). Έπειτα, κλήθηκαν να το παρουσιάσουν στην τάξη, αλλά και να αναγνωρίσουν τον πίνακα, από τον οποίο ο ποιητής είχε εμπνευστεί το ποίημα αυτό. Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάστηκαν και για την επίσκεψη τους σε ένα Μουσείο Τέχνης, όπου εκεί οι ίδιοι επέλεξαν ένα εικαστικό έργο, που τους άγγιξε και εκφράστηκαν μέσω του ποιητικού λόγου. Έτσι, η Moorman κατέληξε στο συμπέρασμα πως όταν οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν ένα έργο τέχνης που τους αγγίζει, είναι πιο εύκολο για αυτούς να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστούν και να αποδώσουν το νόημα του. Ήθελε, λοιπόν, να δώσει στους μαθητές της την ευκαιρία της εμπειρίας του συνδυασμού ποιητικής και εικαστικής γλώσσας, καθώς θεωρεί πως οι δύο τέχνες παρά τις διαφορές τους, εμπνέουν η μια την άλλη (Moorman, 2006).

Συνοψίζοντας, οι έρευνες που σύντομα παρουσιάσαμε εστιάζουν στην προσπάθεια αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της ποίησης και γενικότερα της λογοτεχνίας στο σημερινό Δημοτικό σχολείο. Προτείνονται οι τέχνες ως ένας νέος τρόπος προσέγγισης, αλλά στην παρούσα εργασία εστιάζουμε αποκλειστικά στις Εικαστικές Τέχνες και στο πώς η συνομιλία τους με την Ποίηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε γνωστικά, συναισθηματικά και αισθητικά «μονοπάτια», τα οποία μέχρι τώρα δεν είχαν εξερευνήσει.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΔΙΩΡΑ

1. Εισαγωγή

Οι διδακτικές προτάσεις αφορούν τη διδασκαλία της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα την κατανόηση και αλληλεπίδραση των μαθητών με την υπερρεαλιστική ποίηση συνδυαστικά με τις εικαστικές τέχνες, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά σε αυτό το εγχείρημα. Τα διδακτικά σενάρια είναι δίωρα και ακολουθούν μια συγκεκριμένη πορεία: Αρχικά, οι μαθητές γνωρίζουν και εξοικειώνονται με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Υπερρεαλιστικής ποίησης (ελεύθερο στίχο, απουσία ρυθμού-μέτρου-στίξης, συνειρμικές συνδέσεις, αυτόματη γραφή, φαντασία, όνειρο, παράδοξες εικόνες) μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και συζήτησης. Απώτερος στόχος είναι η διαμέσου των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ευκολότερη εμπλοκή των μαθητών στη νοηματοδότηση του υπερρεαλιστικού ποιήματος «Το καράβι του δάσους», του Ν. Εγγονόπουλου.

1.1. Πρώτο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- Να έρθουν σε επαφή με το κίνημα του ρεαλισμού στην τέχνη και να το γνωρίσουν μέσω της προσωπικής τους εμπλοκής σε δραστηριότητες και συζητήσεις που το αφορούν.
- Να έρθουν σε επαφή με την ποιητική εικόνα.
- Να δημιουργήσουν οπτικές εικόνες εμπνεόμενοι από τις ποιητικές εικόνες.

Διαδικασία:

Παρόλο που στοχεύουμε στην επαφή των μαθητών με τον υπερρεαλισμό, η γνωριμία τους με αυτόν πρέπει να στηριχθεί στο ρεύμα του ρεαλισμού, αφού ακόμη και η ονομασία του τον περιέχει (υπέρ + ρεαλισμός). Δεν μπορούμε να είμαστε σε καμία περίπτωση σίγουροι πως ο ρεαλισμός είναι μια έννοια οικεία και κατανοητή στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, γι' αυτό το λόγο θα ξεκινήσουμε με μια δραστηριότητα σχετική με αυτό το καλλιτεχνικό ρεύμα.

Έχουμε φέρει ένα αντικείμενο (π.χ. ένα ποτήρι ή ένα μπουκάλι ή ένα μικρό φυτό) στην τάξη και το τοποθετούμε σε ένα σημείο, που μπορούν να το παρατηρήσουν όλοι

οι μαθητές. Τους καλούμε να δοκιμάσουν να το σχεδιάσουν σε μια λευκή κόλλα χαρτί. Όταν όλοι ολοκληρώσουν τις ζωγραφιές τους, αρχικά σε ζεύγη θα ζητήσουμε να παρατηρήσουν τα σχέδια τους, θέτοντάς τους και κάποια ερωτήματα:

- Τι κοινό και ποια διαφορά έχουν τα δύο αυτά σχέδια;
- Τα σχέδια σας είναι ολόιδια με το αντικείμενο που έχετε μπροστά σας; Αν ναι/όχι, γιατί;

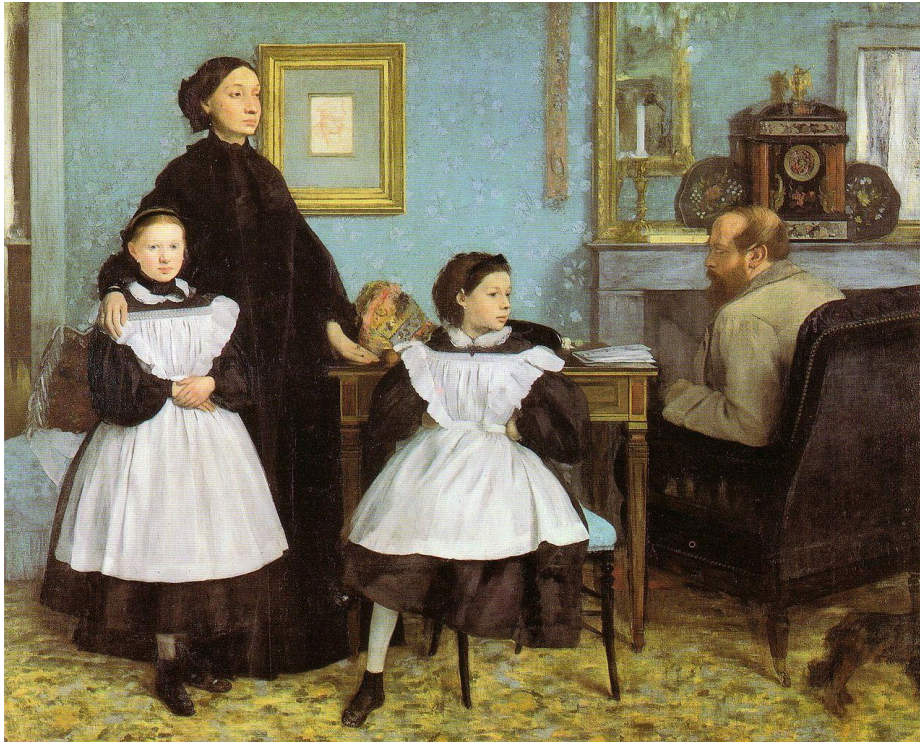
(Τα ερωτήματα αυτά στοχεύουν στην καθοδήγηση των μαθητών προς το ρεύμα του ρεαλισμού, όπου ο ζωγράφος αποτυπώνει στα σχέδια του την πραγματικότητα προσθέτοντας και ατομικά του στοιχεία. Τα παιδιά πολύ πιθανόν να πουν πως προσπάθησαν να ζωγραφίσουν αυτό που έβλεπαν, όπως το γνωρίζουμε στην πραγματικότητα.)

Έπειτα, θα δούμε ρεαλιστικούς πίνακες, όπως οι ακόλουθοι:

[«Καλημέρα, κύριε Κουρμπέ»/«Bonjour, Monsieur Courbet» (1855) του Γκυστάβ Κουρμπέ/ Gustave Courbet)]



[Εντγκάρ Ντεγκά/ Edgar Degas “The Bellelli Family” (1858-1867) / «Η οικογένεια Μπελέλλι»]



Ζητάμε από τους μαθητές να τους παρατηρήσουν, να κλείσουν για λίγο τα μάτια και να δουν την «πραγματικότητα» του ζωγράφου.

Για να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα τον ρεαλισμό θα ξεκινήσουμε τη συζήτηση από τα δικά τους σχέδια, αφού όλα τα παιδιά έχουν αποτυπώσει το αντικείμενο που βρίσκεται μπροστά τους (πραγματικότητα), όμως με το δικό του τρόπο το καθένα.

Θα παρατηρήσουν πως τόσο τα δικά τους έργα, όσο και των ζωγράφων προσπαθούν να προβάλλουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (πραγματικότητα της καθημερινής τους ζωής), χωρίς όμως να είναι μια πιστή αντιγραφή της, αντιθέτως προσθέτει σε αυτήν ο καθένας στοιχεία της δικής του ατομικότητας. Επίσης, το γεγονός πως ούτε οι δικές τους απεικονίσεις, αλλά ούτε και των ζωγράφων μοιάζουν με φωτογραφίες, βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του προσωπικού στοιχείου που αναφέραμε και προηγουμένως. Θα αναφέρουμε πως πρόκειται για ρεαλιστικούς πίνακες και θα προσπαθήσουμε όλοι μαζί να σχεδιάσουμε έναν εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα της τάξης, ο οποίος να αναφέρει τα χαρακτηριστικά ενός ρεαλιστικού πίνακα, τα οποία ειπώθηκαν ήδη στις συζητήσεις που προηγήθηκαν.

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στη γνωριμία με την ποιητική «εικόνα» αφού αποτελεί ένα σημείο συνένωσης της ζωγραφικής με την ποίηση. Γι' αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές- ήδη από την αρχή αυτού «ταξιδιού» προς τον

υπερρεαλισμό - να μπορούν να κατανοήσουν πως «εικόνα» δεν είναι μόνο ένας πίνακας ζωγραφικής ή μια φωτογραφία, αλλά μπορεί να ναι και μια λέξη ή φράση, η οποία μας οδηγεί στο να δημιουργήσουμε εικόνες μέσα στο μυαλό μας. Στις εικόνες όμως αυτές συμμετέχουν συχνά κι άλλες αισθήσεις (ακοή, όσφρηση, αφή, γεύση) κι αυτό δεν πρέπει να παραλειφθεί, αλλά να εντοπιστεί και κατανοηθεί από τους ίδιους τους μαθητές. Αφού, λοιπόν, ξεκινήσουμε ρωτώντας τα παιδιά τι τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «εικόνα» και αντιληφθούμε το τρόπο σκέψης τους θα ακολουθήσει μια δραστηριότητα για να ανακαλύψουν την ύπαρξη αυτών των «εικόνων» που μπορείς να τις φανταστείς, χωρίς απαραίτητα να τις έχεις δει.

Τίτλος δραστηριότητας: « Το καλοκαίρι που θυμάμαι»

Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν σε ένα μικρό χαρτάκι μια μικρή πρόταση σχετικά με κάποιες καλοκαιρινές διακοπές που θυμούνται, γιατί είχαν περάσει πολύ όμορφα. Αφού μαζέψουμε τα χαρτάκια, θα επιλέξουμε κάποια τυχαία για να τα διαβάσουμε στην ολομέλεια. Διαβάζοντας την πρώτη πρόταση (π.χ. Καθόμουν στην άμμο και έτρωγα το αγαπημένο μου παγωτό) παροτρύνουμε τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να μας πουν αρχικά τι «βλέπουν» ακούγοντας αυτή τη φράση.

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών:

- Βλέπω ένα παιδί να κάθεσαι στην άμμο, να τρώει το παγωτό του και να κοιτάει τη θάλασσα
- Βλέπω ένα παιδί καθισμένο στην άμμο, να τρώει το παγωτό του με γεύση σοκολάτα και λίγο αλάτι από τη θάλασσα.
- Είναι ένα αγόρι, κάθεσαι κάτω και με το ένα του χέρι ακουμπά την άμμο, ενώ με το άλλο κρατάει το παγωτό.

Τα παιδιά μπορεί από μόνα τους να αναφέρουν και εικόνες που δεν είναι μόνο οπτικές (όπως «...με γεύση σοκολάτα και λίγο αλάτι από τη θάλασσα»), αλλά αν δεν αναφέρουν κάποια μπορούμε να τους θέσουμε ερωτήματα, όπως «Τι ακούς» , «Τι μυρίζεις;» κ.λπ. , ώστε να οδηγηθούν μόνα τους σε αυτές.

Η δραστηριότητα θα συνεχιστεί με κάποιες ακόμη προτάσεις των μαθητών. Στο τέλος της δραστηριότητας θα έχουμε φτάσει στο συμπέρασμα πως οι εικόνες δεν είναι μόνο ό, τι βλέπουμε, αλλά και πως οι λέξεις «φτιάχνουν» εικόνες μέσα στο μυαλό μας.

Τίτλος δραστηριότητας: «Οι εικόνες στο μυαλό μας»

Διαβάζουμε στους μαθητές το ποίημα του Ι. Πολέμη «Ο ψαράς » και ακολουθεί μια πρώτη ανταπόκριση των μαθητών με καταιγισμό ιδεών σχετικά με το ποίημα αυτό.

- Τι συναισθήματα σας δημιούργησε αυτό το ποίημα;
- Τι εικόνες σας έφερε στο μυαλό;

Έπειτα, δίνουμε στους μαθητές ένα χαρτί ακουαρέλας, τους διαβάζουμε ξανά το ποίημα και τους ζητάμε να ζωγραφίσουν μια εικόνα που τους έκανε εντύπωση. Αφού ολοκληρώσουν τις δημιουργίες του συζητούμε για τις εικόνες αυτές, πόσο εύκολο ήταν ή δεν ήταν να τις αποδώσουν σε χαρτί, τι συναισθήματα τους προκάλεσαν και γιατί.

Ποίημα:

Ι. Πολέμης - «Ο ψαράς»

Βγαίν' ή βαρκούλα τοῦ ψαρᾶ
ἀπὸ τὸ περιγιάλι
κι ἀπλώνει ὁ ναύτης μὲ χαρὰ
τὰ δίχτυα του καὶ πάλι.

Τὸ φεγγαράκι τὸ γιαλὸ
τὸν κάνει σὰν καθρέφτη
καὶ κάθε ψάρι παχουλὸ
μέσα στὰ δίχτυα πέφτει.

Τράβα τὸ δίχτυ σου, ψαρά,
κι ἀγάλια νὰ μὴ σπάσῃ·
θαρρῶ, πὼς τούτη τὴ φορὰ
χιλιάδες ἔχει πιάσει.

Πολὺ κουράστηκες, ψαρά,
τὰ ψάρια εἶν' δικά σου
καὶ πούλα τα στὴν ἀγορὰ
νὰ θρέψῃς τὰ παιδιὰ σου.

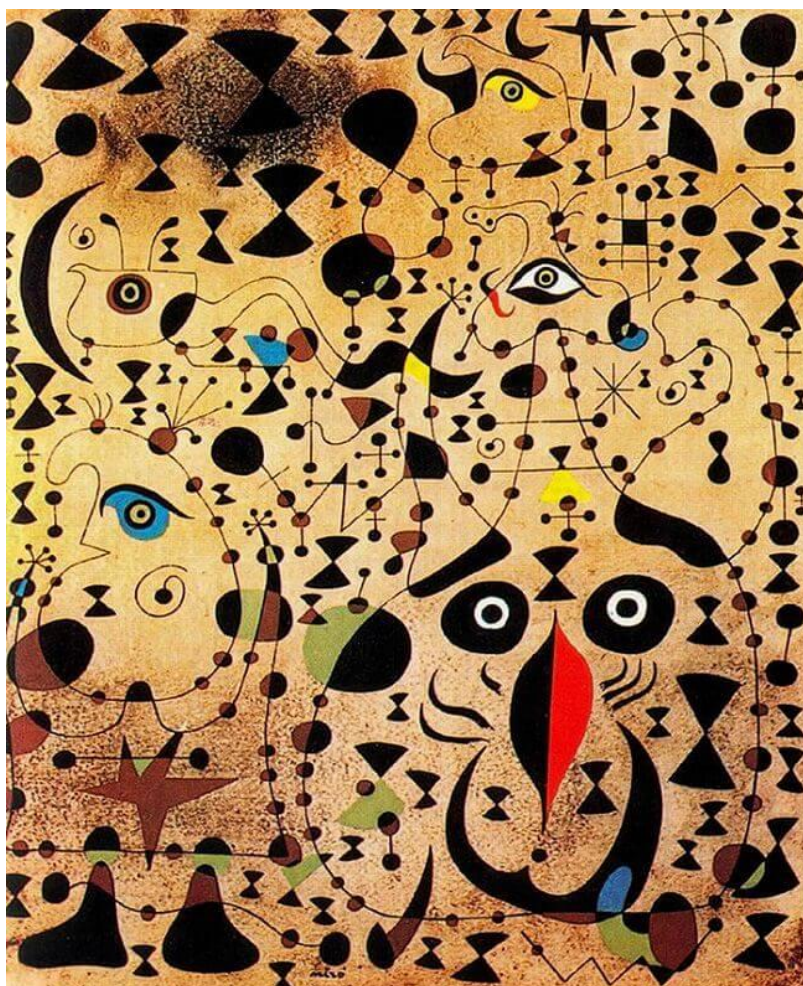
Στο σημείο αυτό θα ολοκληρωθεί το πρώτο διδακτικό δίωρο, που αποτελεί μια εισαγωγή και τη βάση, ώστε στα δίωρα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την έννοια του υπερρεαλισμού και τα χαρακτηριστικά του.

Επίσης, προτείνεται μια επιπλέον δραστηριότητα, η οποία αφορά το πρώτο χαρακτηριστικό του υπερρεαλισμού, το συνειρμό, με το οποίο θα ασχοληθούμε στο

επόμενο δώρο. Αυτή η δραστηριότητα έχει ως στόχο τη σύνδεση με το επόμενο μάθημα και ουσιαστικά μια καλύτερη μετάβαση για τους μαθητές.

Τίτλος δραστηριότητας: «Τι μου θυμίζει;»

Δείχνουμε στους μαθητές τον πίνακα του Μιρό “ **The beautiful bird revealing the unknown to a pair of lovers-To ωραίο πουλί αποκαλύπτει το άγνωστο στο ζεύγος των ερωτευμένων**” και τους ζητάμε να τον παρατηρήσουν. Έπειτα, τους ρωτάμε «τι συναισθήματα σας δημιουργεί αυτός ο πίνακας;» και «Σας έρχεται κάτι στο μυαλό βλέποντας τον; Ζωγραφίστε το πρώτο πράγμα που σκεφτήκατε.» (χωρίς οι μαθητές να έχουν μπροστά τους τον πίνακα). Ακολουθεί, λοιπόν, μια δημιουργική δραστηριότητα, στην οποία οι μαθητές ζωγραφίζουν αυτό που τους ήρθε στο μυαλό βλέποντας τον υπερρεαλιστικό πίνακα του Μιρό. Όταν ολοκληρώσουν τα έργα τους ζητάμε από τους μαθητές να το ανταλλάξουν με το διπλανό τους και παρατηρώντας το έργο του συμμαθητή τους να μας πουν κάτι που τους ήρθε αμέσως στο μυαλό βλέποντάς το.



1.2. Δεύτερο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με την έννοια του υπερρεαλισμού.
- Να γνωρίσουν και να εξασκηθούν στο συνειρμικό στοιχείο.
- Να μοιραστούν εμπειρίες τους.
- Να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων.

Διαδικασία:

Στο δεύτερο διδακτικό μας δίωρο ξεκινάμε γράφοντας τη λέξη υπερρεαλισμός στον πίνακα. Ρωτάμε τους μαθητές αν μπορούν να διακρίνουν τα συνθετικά της. Έπειτα, με βάση τις απαντήσεις τους εξηγούμε με λίγα λόγια τη σημασία αυτής της λέξης/κινήματος.

Στη συνέχεια δείχνουμε στους μαθητές τον πίνακα του Μιρό **“Dutch interior (1928)”**, τους ζητάμε να τον παρατηρήσουν και να μας πουν κάτι που τους έρχεται στο μυαλό βλέποντάς τον, όμως θέλουμε να μας πουν σύντομα τι ακριβώς είδαν στον πίνακα που τους έκανε να σκεφτούν αυτό που μας είπαν. Καταγράφουμε τις λέξεις των μαθητών στον πίνακα. Τότε χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και ζητάμε από τις μισές να γράψουν μια μικρή ιστορία, η οποία θα περιέχει τις λέξεις που οι ίδιοι είπαν βλέποντας τον πίνακα και από τις άλλες μισές να ζωγραφίσουν ένα μικρό έργο, που θα περιλαμβάνει όσα είπαν βλέποντας τον πίνακα του Μιρό.

Αφού ολοκληρώσουν τις ιστορίες και τις ζωγραφιές τους ένας μαθητής/τρια από κάθε ομάδα θα διαβάσει δυνατά την ιστορία της ομάδας του στην τάξη και ένας μαθητής από τις ομάδες με τα εικαστικά έργα θα σηκωθεί να το παρουσιάσει στην τάξη.

Ουσιαστικά θέλουμε να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με ένα από τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού, τον συνειρμό. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με μια δραστηριότητα, γι’ αυτό προτείνουμε και τις ακόλουθες:

Τίτλος δραστηριότητας: «Είδα και θυμήθηκα».

Ανακοινώνουμε στους μαθητές πως θα παίξουμε ένα παιχνίδι που λέγεται «Είδα και θυμήθηκα» και αρχικά τους ρωτάμε αν μπορούν να φανταστούν, κάνοντας προβλέψεις για το τι παιχνίδι είναι αυτό. Εξηγούμε, λοιπόν, στη συνέχεια πως θα

ξεκινήσουμε εμείς να λέμε μια ιστορία δική μας κρατώντας ένα μπαλάκι και πως κάποια στιγμή θα σταματήσουμε και θα δώσουμε το μπαλάκι που κρατούσαμε σε έναν μαθητή, ο οποίος θα συμπληρώσει τη φράση μας λέγοντας το πρώτο πράγμα που θυμήθηκε εκείνος «βλέποντας» αυτό που του αναφέραμε (δηλαδή στηριζόμενος στις δικές του εμπειρίες). Τώρα για να συνεχιστεί το παιχνίδι αυτός ο μαθητής θα πρέπει να πει κάτι που «είδε» και να δώσει το μπαλάκι στον επόμενο μαθητή για να συνεχιστεί με τον ίδιο τρόπο η ιστορία μας. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν όλοι οι μαθητές μιλήσουν από μια φορά.

Ενδεικτικό παράδειγμα:

(Εκπαιδευτικός) Το Σαββατοκύριακο παιδιά βγήκα μια βόλτα για περπάτημα. Ενώ, λοιπόν, περπατούσα **είδα** μια κοπέλα που έτρωγε ένα παγωτό και τότε **θυμήθηκα** το περσινό καλοκαίρι, που είχα πάει διακοπές στο χωριό της καλύτερης μου φίλης. Φτάνοντας στο πάρκο **είδα** ένα όμορφο σκυλάκι και **θυμήθηκα...** (**δίνει το μπαλάκι σε ένα μαθητή/τρια**)

(Μαθητής/τρια) και **θυμήθηκα** τον ξάδερφό μου το Νίκο, που υιοθέτησε ένα σκυλάκι πρόσφατα. Κάθισα σε ένα παγκάκι και **είδα** ένα κομμένο λουλούδι και...(**δίνει το μπαλάκι σε ένα συμμαθητή/τρια του/της**)

(μαθητής/τρια) και **θυμήθηκα** το μπαλκόνι της γιαγιάς μου, γιατί είναι γεμάτο με λουλούδια.

Τίτλος δραστηριότητας: «Ξυπνώντας τις αισθήσεις μας»

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί στην τάξη ή σε ένα σημείο της αυλής. Θα έχουμε γράψει σε μικρά χαρτάκια φράσεις, που αφορούν όλες τις αισθήσεις μας και διπλωμένα θα τα έχουμε τοποθετήσει σε διάφορα σημεία της αίθουσας ή αυλής. Οι μαθητές πρέπει να ψάξουν γι' αυτά τα χαρτάκια, μόλις κάποιος βρει ένα φωνάζει «ΣΤΟΠ» και όλοι πρέπει να σταματήσουν να ψάχνουν και να μείνουν εκεί που βρίσκονται. Ο μαθητής με το χαρτάκι διαβάζει δυνατά τη φράση και συμπληρώνει τι του θυμίζει, εξηγώντας σύντομα γιατί. Για παράδειγμα, η φράση είναι « Μυρωδιά λεμονιού» και ο μαθητής συμπληρώνει «η μυρωδιά λεμονιού μου θυμίζει το χωριό, γιατί έχουμε λεμονιές και μ' αρέσει να μαζεύω εγώ τα λεμόνια.». Το παιχνίδι συνεχίζεται, όμως ο κανόνας είναι πως αν κάποιος μαθητής που έχει βρει ήδη χαρτάκι

ξαναβρεί τότε θα το μοιραστεί με ένα/μία συμμαθητή/ τρία του, που δεν έχει μιλήσει και θα απαντήσουν και οι δύο.

Ενδεικτικές φράσεις:

- Μυρωδιά λεμονιού
- Κελάηδημα καναρινιού
- Η γεύση της σοκολάτας
- Μια τσαλακωμένη μπλούζα
- Ένα κομμάτι κορδέλας
- Μυρωδιά βροχής
- Ο ήχος μιας κιθάρας

Στο τέλος, θα αναφερθούμε στο συνειρμό ως ένα χαρακτηριστικό του υπερρεαλισμού που γνωρίσαμε μέσα από τις δραστηριότητες. Θα διαπιστώσουμε πως υπάρχει τόσο στο γραπτό λόγο, όσο και σε εικόνες (πίνακας ζωγραφικής). Έτσι ολοκληρώνεται το δεύτερο διδακτικό δίωρο, όμως φυσικά μπορούμε και πρέπει να αναφερθούμε ξανά στο συνειρμό μέσω δραστηριοτήτων, ώστε να είμαστε σίγουροι πως τα παιδιά έχουν οικειοποιηθεί αυτό το χαρακτηριστικό της υπερρεαλιστικής γραφής, πριν το συναντήσουν στην ποίηση.



Mipó “Dutch interior (1928)”

1.3. Τρίτο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- Να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν το ονειρικό στοιχείο τόσο μέσα από τα δικά τους όνειρα όσο και μέσα από τις εικαστικές τέχνες.
- Να γνωρίσουν το στοιχείο της φαντασίας μέσα από τις εικαστικές τέχνες, αλλά και τη λογοτεχνία (συγγραφή ιστορίας).
- Να διακρίνουν ορισμένα χαρακτηριστικά του ονείρου σε έργα τέχνης.
- Να οξύνουν τη φαντασία τους μέσα από τη δημιουργία ιστοριών εμπνευσμένες από πίνακες του Μιρό, αλλά και μπαίνοντας οι ίδιοι στο ρόλο του ζωγράφου.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές ερμηνείες και ιδέες.
- Να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους.

Διαδικασία:

Κάνουμε αρχικά με τους μαθητές μας ένα καταιγισμό ιδεών θέτοντας τους τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πότε είδατε τελευταία φορά ένα όνειρο;
- Πως είναι αυτά τα όνειρα; (μήπως είναι κάπως παράξενα; Αν ναι, μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα, τι εννοούμε είναι παράξενα;)

Στο σημείο αυτό λέμε στους μαθητές να μοιραστούν ένα όνειρο τους, που έχουν δει πρόσφατα και το θυμούνται και τους φάνηκε ίσως λίγο παράξενο, γράφοντας το σε ένα φύλλο χαρτί (αν επιθυμούν και ανώνυμα). Μόλις ολοκληρώσουν συλλέγουμε εμείς τα χαρτιά και τα ανακατεύουμε. Έπειτα, χωρίζουμε τους μαθητές σε μικρές ομάδες (3-4 άτομα) και τους δίνουμε δύο όνειρα, να τα διαβάσουν, να τα συζητήσουν μεταξύ τους και να εντοπίσουν τουλάχιστον ένα σημείο που τους φαίνεται περίεργο. Αφού τους δώσουμε λίγο χρόνο να τα επεξεργαστούν επιστρέφουμε στην ολομέλεια, διαβάζουμε εμείς τα όνειρα και ζητάμε από κάθε ομάδα να μας πει τι συζήτησαν και παρατήρησαν στο όνειρο που είχαν να επεξεργαστούν.

Μια εναλλακτική προσέγγιση:

Λέμε στους μαθητές να μοιραστούν ένα όνειρό τους, που έχουν δει πρόσφατα και το θυμούνται και τους φάνηκε ίσως λίγο παράξενο, προφορικά με το διπλανό τους.

Δίνουμε το χρόνο να πουν και τα δύο παιδιά από ένα όνειρο, να συζητήσουν και έπειτα να πουν στην ολομέλεια κάτι που τους φάνηκε περίεργο ή οτιδήποτε άλλο παρατήρησαν.

Ακούγοντας τις σκέψεις, παρατηρήσεις των παιδιών και θέτοντας βοηθητικά ερωτήματα όπου χρειάζεται φτάνουμε στο συμπέρασμα πως τα όνειρα ίσως μας φαίνονται κάποιες φορές παράξενα, αλλά έχουν κι αυτά μια δική τους λογική, την οποία εμείς δυσκολευόμαστε πολλές φορές να κατανοήσουμε.

Μετά από αυτή τη δραστηριότητα μπορούμε να δείξουμε στους μαθητές τους ακόλουθους υπερρεαλιστικούς πίνακες του Rene Magritte θέτοντας τους την εξής ερώτηση:

Τι κοινό στοιχείο παρατηρείτε ανάμεσα στα όνειρα μας και στους πίνακες του Ρενέ Μαγκρίτ;

(1. Κατάσταση Αφύπνισης)



(2. Γκολκόντα)



(3. Η νίκη)



Θα παρατηρήσουμε τους πίνακες, θα τους σχολιάσουμε μαζί με τους μαθητές και θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως όπως και τα όνειρα μας δε τα καταλαβαίνουμε πάντα εξαιτίας μιας περίεργης λογικής που έχουν έτσι και ορισμένοι πίνακες μπορεί

να είναι δύσκολο να κατανοηθούν, όμως κι αυτοί έχουν τη δική τους λογική. Ο ζωγράφος τίποτα δεν έχει δημιουργήσει στην τύχη ακόμη κι αν το αποτέλεσμα μας φαίνεται παράλογο.

Στο σημείο αυτό οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό του υπερρεαλισμού, το ονειρικό/ φανταστικό στοιχείο. Καθίσταται σαφές πως πρέπει να ακολουθήσουν και άλλες δραστηριότητες προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν σε βάθος το όνειρο και τη φαντασία μέσα από παιγνιώδη δραστηριότητες. Κάποιες ακόμη δραστηριότητες που προτείνουμε να υλοποιηθούν είναι οι ακόλουθες:

Τίτλος δραστηριότητας: «Τώρα μιλά η φαντασία»

Γι' αυτή τη δραστηριότητα μοιράζουμε στους μαθητές μας πίνακες του Νταλί, στους οποίους εμείς έχουμε κάνει περικοπή (η επιλογή πίνακα για κάθε μαθητή θα γίνει τυχαία). Τους ζητάμε, λοιπόν, να μουν στη θέση του ζωγράφου και να συνεχίσουν τους πίνακες αυτούς, αφήνοντας τη φαντασία τους ελεύθερη. Επίσης, ολοκληρώνοντας μπορεί να δώσει και ο καθένας το δικό του τίτλο στον πίνακα. Έπειτα, παροτρύνουμε τους μαθητές να μας μιλήσουν για το τι τους ώθησε να συνεχίσουν τον πίνακα με το συγκεκριμένο τρόπο, δηλαδή να μοιραστούν μαζί μας τον τρόπο σκέψης τους. Στο τέλος της δημιουργικής αυτής δραστηριότητας τοποθετούμε όλες τις ζωγραφιές σε ένα μεγάλο χαρτί (το οποίο έπειτα μπορεί και να κολληθεί στον τοίχο της αίθουσας) και ζητάμε από τους μαθητές να τις παρατηρήσουν. Σίγουρα θα δούμε πολλές και διαφορετικές εκδοχές του ίδιου πίνακα και θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η φαντασία μας δεν έχει όρια. Φυσικά, στο τέλος θα δείξουμε και ολοκληρωμένους τους πίνακες του Νταλί και θα σχολιάσουμε μαζί με τους μαθητές μας και την σκέψη του ζωγράφου.

Οι πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι έχουν υποστεί περικοπή:

(1) «Πλοίο με πεταλούδες»



(2) «Στοχαστικό τριαντάφυλλο»



(3) «Κόκνοι αντικατοπτρίζουν ελέφαντες»



Τίτλος δραστηριότητας: «Πες την ιστορία»

Σε αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα θα δείξουμε στους μαθητές τρεις πίνακες του Μιρό. Έπειτα, θα τους ζητήσουμε να διαλέξουν έναν και να φανταστούν πως βρίσκονται μέσα στον πίνακα αυτό. Καλούνται, λοιπόν, να διηγηθούν σύντομα μια ιστορία, που εμείς απλά βλέπουμε ως εικόνα. Ακούμε την ιστορία του κάθε μαθητή στην ολομέλεια και παρατηρούμε πως η ιστορία του καθενός διαφέρει και πως υπάρχουν πολλές και διαφορετικές εκδοχές για τον ίδιο πίνακα που φυσικά όλες είναι ορθές. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο ότι η φαντασία μας δεν έχει όρια και στο ότι ο καθένας από εμάς έχει μια δική του ερμηνεία . (Εδώ μπορούμε να συνδέσουμε και την ποίηση και τη διαφορετική ερμηνεία που μπορεί να δώσει ο καθένας από εμάς διαβάζοντας το ίδιο ποίημα.)



(1) Dog barking at the moon (ο σκύλος γαβγίζει στο φεγγάρι)



(2) Person throwing a stone at a bird (Άνθρωπος που πετάει μια πέτρα σε ένα πουλί)



(3) Portrait of Mrs Mills 1950 (Το πορτρέτο της κυρίας Μιλς το 1950)

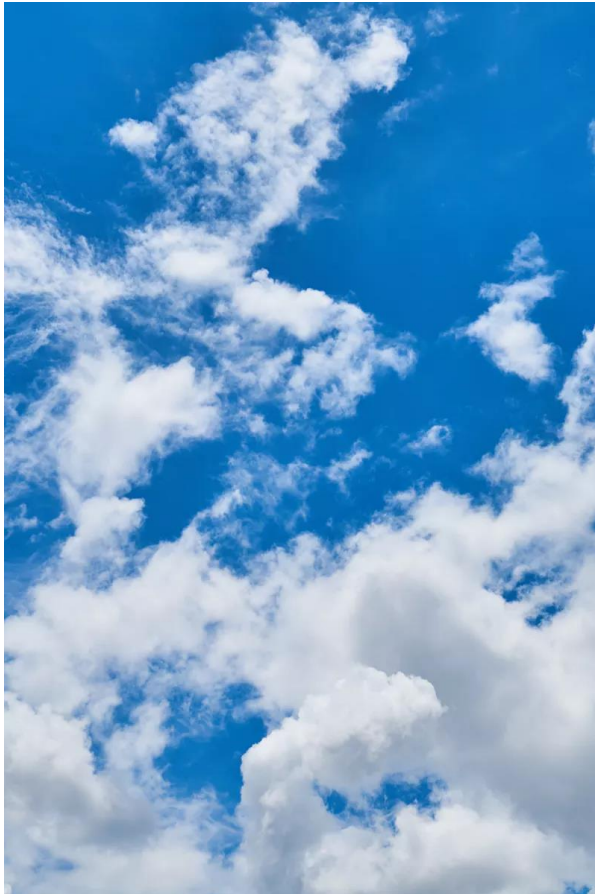
Τίτλος δραστηριότητας: «Τι μας κρύβουν τα σύννεφα;»

Σε αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα θα χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα εκτυπωμένο φύλλο Α4 , το οποίο είναι γεμάτο με σύννεφα (έχουμε τρία διαφορετικά φύλλα). Ζητάμε από τους μαθητές να ανακαλύψουν τι κρύβεται στα σύννεφα που έχουν μπροστά τους (δηλαδή τι μορφές, τι αντικείμενα ή οτιδήποτε άλλο διακρίνουν) και μόλις τα εντοπίσουν χρησιμοποιώντας ένα στυλό να κάνουν το περίγραμμά τους. Έπειτα, τους ζητάμε σαν ομάδα να δημιουργήσουν μια δική τους σύντομη ιστορία εντάσσοντας σε αυτήν ότι μορφές διέκριναν στα σύννεφα προηγουμένως. Τέλος, στην ολομέλεια θα παρατηρήσουμε τα σχέδια των ομάδων, θα ακούσουμε τις ιστορίες τους και τις εντυπώσεις όλων των μαθητών και μπορούμε να καταλήξουμε στην αγαπημένη μας ιστορία. Ουσιαστικά με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με τη σύνδεση των δύο τεχνών.

Ενδεικτικό παράδειγμα:

Τζίνι, πάπια, παπάκι, πρόσωπο, ψάρι, νυχτερίδα, πεταλούδα, φλαμίνγκο, αστερίας (αστέρι), καρδιά, χέρι, μονόκερος.





(φύλλο 1)



(φύλλο 2)



(φύλλο 3)

Φτάνοντας στο τέλος του τρίτου διδακτικού δίωρου και έχοντας εφαρμόσει όσες δραστηριότητες κρίνουμε πώς έχουν ανάγκη οι μαθητές μας για να έρθουν πιο κοντά στο ονειρικό/φανταστικό στοιχείο του υπερρεαλισμού, μπορούμε να φέρουμε στη μνήμη τους το στοιχείο του συνειρμού που ασχοληθήκαμε στο προηγούμενο μάθημα. Η σύνδεση αυτή είναι σημαντική καθώς οι μαθητές έχουν ανάγκη αυτή την «επιστροφή» σε έννοιες που ακόμη δεν έχουν οικειοποιηθεί πλήρως, αλλά και γιατί μπορεί να οδηγηθούμε σε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση για το πώς ο συνειρμός υπάρχει μέσα στα όνειρά μας.

1.4. Τέταρτο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την αυτόματη γραφή για να μπορούν έπειτα να την κατανοήσουν στον ποιητικό λόγο.
- Να γνωρίσουν την αφηρημένη τέχνη με τη συμβολή ενός παιχνιδιού.

Διαδικασία:

Στο τέταρτο διδακτικό δίωρο θα γνωρίσουμε ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό του υπερρεαλισμού, την αυτόματη γραφή. Για να εισάγουμε τους μαθητές στο μάθημα θα έχουμε πολλά χαρτάκια διπλωμένα με φράσεις, και αφού τους χωρίσουμε σε ομάδες θα επιλέξουν δύο χαρτάκια τυχαία. Έπειτα, ζητάμε από αυτούς να αντικαταστήσουν ή να προσθέσουν λέξεις στις φράσεις αυτές. Θα πρέπει να γράψουν ό, τι τους έρχεται στο μυαλό χωρίς να σκεφτούν τι ταιριάζει. Μόλις ολοκληρώσουν τις φράσεις τους, διαβάζει δυνατά ένα παιδί από κάθε ομάδα κάποιες από αυτές και ακούμε τις εντυπώσεις των μαθητών και τη γνώμη τους για τη διαδικασία αυτή. (Επίσης, θα μπορούσαμε να βάλουμε και όλες τις φράσεις των παιδιών σε ένα μπολ, κάθε ομάδα να επιλέξει από 8 φράσεις και να τις ενώσουν δημιουργώντας ένα ποίημα.). Αφού ολοκληρώσουμε την εισαγωγική δραστηριότητα θα συνεχίσουμε με δραστηριότητες που αφορούν την αυτόματη γραφή και είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού το πόσες από αυτές θα υλοποιήσει.

Τίτλος δραστηριότητας: «Πες το, χωρίς σκέψη»

Σε αυτή τη δραστηριότητα κάνουμε ένα κύκλο με τους μαθητές μας και καθόμαστε είτε στο πάτωμα είτε σε καρέκλες. Επιλέγουμε τυχαία ένα μαθητή για να ξεκινήσει πρώτος. Εκείνος μπαίνει στο κέντρο το κύκλου, του ζητάμε να κλείσει τα μάτια και έπειτα οι υπόλοιποι θα πρέπει να του κάνουν ερωτήσεις και να απαντάει όσο πιο αυθόρμητα μπορεί, ότι του έρχεται στο μυαλό χωρίς να μπει στη διαδικασία να σκεφτεί. Στις 5 ερωτήσεις ο μαθητής επιστρέφει στη θέση του και επιλέγει κάποιον συμμαθητή του για να συνεχιστεί η δραστηριότητα. Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας θα συμπεράνουμε πως μπορούμε να μιλήσουμε για κάτι χωρίς να έχουμε μπει σε διαδικασία να το σκεφτούμε νωρίτερα. Έτσι, οι μαθητές θα έρθουν λίγο πιο κοντά στην αυτόματη γραφή, ώστε να τη γνωρίσουν έπειτα μέσα από τον ποιητικό λόγο. Επίσης, πρόκειται για μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών.

Εναλλακτική προσέγγιση:

Υπάρχει περίπτωση τα παιδιά να δυσκολευτούν με τις ερωτήσεις, οπότε μπορούμε εμείς να έχουμε έτοιμες καρτέλες με ερωτήσεις και οι μαθητές που ρωτάνε να επιλέγουν όποια θέλουν από αυτές.

Ενδεικτικό παράδειγμα:

Ξεκινάει ο εκπαιδευτικός λέγοντας μια λέξη: - Πέντε

Συνεχίζουν οι μαθητές:

Μαθητές- Τι πέντε;

Μαθητής- κορδέλες

Μαθητές – τι χρώμα;

Μαθητής- μπλε

Μαθητές- που είναι;

Μαθητής- στο πάτωμα

Μαθητές – με ποιον είναι μαζί;

Μαθητής- με μια γάτα

Μαθητές- τι κάνουν;

Μαθητής- Τρώνε σοκολάτα

Τίτλος δραστηριότητας : «Ένας παράξενος διάλογος»

Γι αυτή τη δραστηριότητα σχηματίζουμε ένα κύκλο στο κέντρο της τάξης, ζητάμε από τον κάθε μαθητή να γράψει μια ερώτηση σε ένα μικρό κομμάτι χαρτί και μόλις τη γράψει να το διπλώσει, ώστε να μην φαίνεται η ερώτηση του. Έπειτα, όταν όλοι έχουν γράψει μια ερώτηση δίνουν ταυτόχρονα το χαρτί τους στο συμμαθητή που βρίσκεται στα δεξιά τους, άρα όλοι πάλι έχουν ένα χαρτί στα χέρια τους και σε αυτό γράφουν μια απάντηση, χωρίς φυσικά να ξεδιπλώσουν το χαρτί. Αφού, γράψουν και την απάντηση ρίχνουν το χαρτί σε ένα κουτί, που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Όταν όλοι οι μαθητές ολοκληρώσουν τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις τους είναι η ώρα να ακούσουμε αυτούς τους διαλόγους.

Οι μαθητές θα έρχονται στο κέντρο του κύκλου σε ζευγάρια, κάθε ζευγάρι θα παίρνει δύο χαρτάκια, ώστε να ρωτήσουν και να απαντήσουν και οι δύο από μια φορά. Στο τέλος, κάθε ζευγάρι μπορεί να συνεργαστεί, ώστε να δημιουργήσει ένα εικαστικό

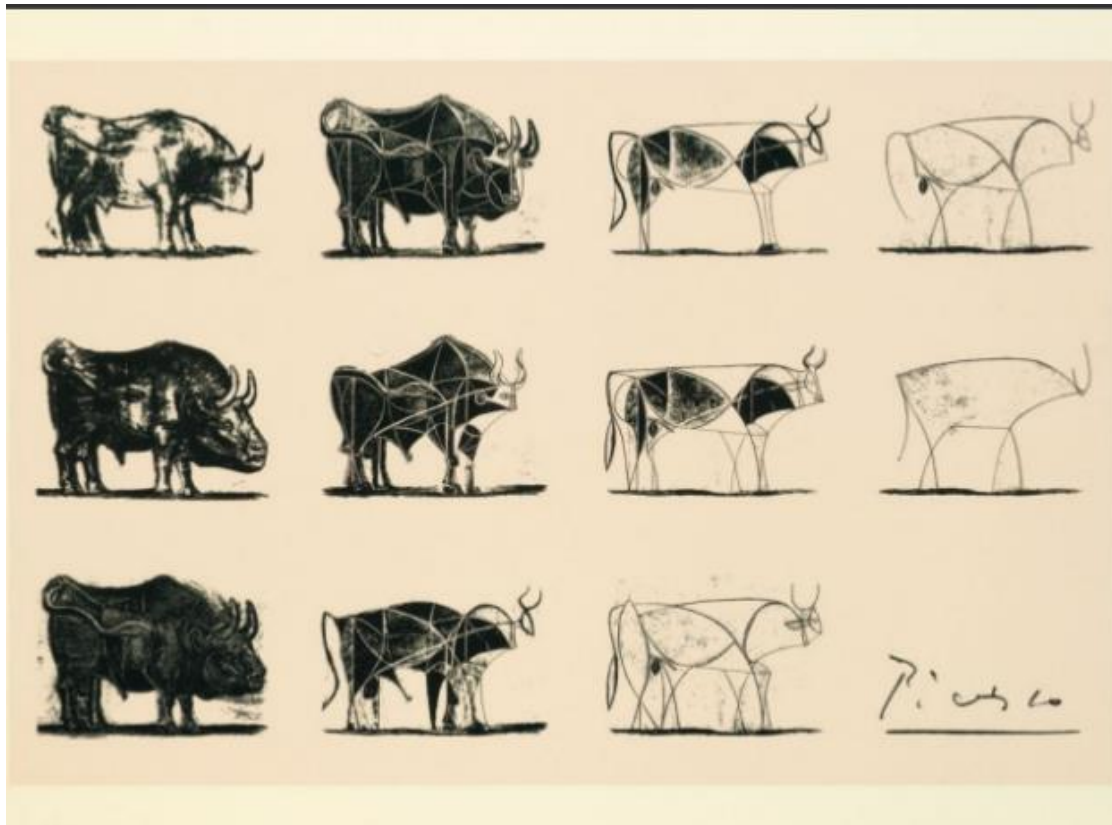
έργο με αφορμή το διάλογο του ή ακόμη και να ενώσουμε όλες τις ερωτήσεις-απαντήσεις καταγράφοντας τις σε ένα μεγάλο χαρτόνι έχοντας έναν ολοκληρωμένο «παράξενο» διάλογο.

Αυτή η δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από ένα παιχνίδι που έπαιζαν οι σουρεαλιστές τη δεκαετία του 1920- το λεγόμενο “Exquisite Corpse” (Πανέμορφο πτώμα- φράση που προέκυψε από το ίδιο το παιχνίδι) , στο οποίο μια ομάδα ατόμων έγραφε προτάσεις ή σχέδια ,κάθε άτομο όμως δεν γνώριζε τι είχε γράψει ή σχεδιάσει ο προηγούμενος παίκτης. Αυτές οι ασυνήθιστες συνδέσεις λέξεων αποτελούσαν πηγή έμπνευσης για τους σουρεαλιστές καλλιτέχνες.

Τίτλος δραστηριότητας: « Πλάτη με πλάτη» (a.k.a. back 2 back game)

Πρόκειται για μια δραστηριότητα με παιγνιώδη χαρακτήρα που μπορεί όμως να αποτελέσει μια εισαγωγή για την αφηρημένη τέχνη. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 3- 4 ατόμων. Τους εξηγούμε πως ο ένας θα πρέπει να βρίσκεται ακριβώς πίσω από τον άλλο και να ακουμπά το χαρτί στην πλάτη του μπροστινού του. Ο τελευταίος μαθητής ακουμπά το χαρτί του στον τοίχο. Το παιχνίδι ξεκινά από τον πρώτο μαθητή που δεν έχει κανέναν πίσω του, σκέφτεται ένα σχέδιο και αρχίζει να το σχεδιάζει ακουμπώντας καλά το μολύβι στο χαρτί, ώστε να καταλαβαίνει όσο μπορεί τις κινήσεις του ο μπροστινός του. Το σχέδιο αυτό γίνεται σταδιακά, δηλαδή αφού κάνει μια κίνηση δίνει χρόνο στον μπροστινό να την κάνει και στο δικό του χαρτί κ.ο.κ. Στο τέλος της δραστηριότητας θα τοποθετήσουν τα σχέδια με τη σειρά της θέσης τους και θα παρατηρήσουν την εξέλιξη του αρχικού σχεδίου, την απλοποίηση του ενδεχομένως ή την παραλλαγή του.

Έπειτα, μπορεί αυτή δραστηριότητα να συνδεθεί με μια συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με την αφηρημένη τέχνη και φέρνοντας ως παράδειγμα του τάυρους του Πικάσο.



Πρόκειται για ένα έργο του Πικάσο, το οποίο δημιουργήθηκε το 1945 και απεικονίζει τον Ταύρο σε διάφορα στάδια αφαίρεσης, ξεκινώντας από μια ρεαλιστική απεικόνιση του και καταλήγοντας σε μια πιο αφηρημένη μορφή, που αποτελείται από απλές γραμμές. Μπορεί να γίνει συζήτηση με τους μαθητές γύρω από το έργο του Πικάσο και το γεγονός ότι η αφηρημένη τέχνη δεν είναι κάτι που συμβαίνει κατά τύχη. Επίσης, η αφηρημένη τέχνη στη ζωγραφική μπορεί και πρέπει να συνδεθεί με την αυτόματη γραφή στην ποίηση, γιατί και εκείνη αποτελεί ένα τυχαίο γεγονός.

Τίτλος δραστηριότητας: « Ζωγραφίζοντας αλλιώς»

Δείχνουμε στους μαθητές έναν ρεαλιστικό πίνακα του Gustave Courbet (**Fishing Boats on the Deauville beach**). Για αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα θα δώσουμε στους μαθητές χαρτί ακουαρέλας (σε δύο κομμάτια) και υλικά για να σχεδιάσουν (λαδοπαστέλ). Η δραστηριότητα αυτή παραπέμπει και στην αυτόματη γραφή στην ποίηση, οπότε μπορούμε αργότερα να κάνουμε μια σύνδεση με την ποίηση. Πιο συγκεκριμένα θα δώσουμε στους μαθητές τις ακόλουθες οδηγίες:

1. Κρατήστε τα λαδοπαστέλ με το χέρι, με το οποίο δεν γράφετε συνήθως και κοιτάζετε τον πίνακα. Τα μάτια σας πρέπει να κοιτούν μόνο τον πίνακα και ταυτόχρονα να σχεδιάζετε στο χαρτί. Χωρίς ζαβολιές!

Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας γυρνάμε τον πίνακα ζωγραφικής ανάποδα. Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το άλλο μισό κομμάτι χαρτί και εμείς θα τους δώσουμε την εξής οδηγία:

2. Τώρα που ήρθαν τα πάνω κάτω σχεδιάστε πάλι με το χέρι που δεν γράφετε, κοιτώντας μόνο τον πίνακα.

Στο τέλος της δραστηριότητας τοποθετούμε τα έργα τους σε σημείο που να μπορούν να τα παρατηρήσουν όλοι οι μαθητές. Επιθυμούμε να γίνει σχολιασμός από τους μαθητές γι αυτόν τον τρόπο ζωγραφικής (πώς τους φάνηκε; Τους δυσκόλεψε;) , καθώς στη συνέχεια θα τον συνδέσουμε με την αυτόματη γραφή στην ποίηση.



Τίτλος δραστηριότητας: « Ελεύθερες δημιουργίες»

Μοιράζουμε στους μαθητές φύλλα εφημερίδων ή περιοδικών τα οποία περιέχουν διάφορες εικόνες. Ζητάμε από τον κάθε μαθητή να κόψει 2-3 διαφορετικά πράγματα που παρατήρησε και του άρεσαν και έπειτα σε ομάδες των τριών ατόμων να δημιουργήσουν ένα έργο- μια σύνθεση, αξιοποιώντας όλα τα στοιχεία που έκοψαν

Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί τοποθετούμε τα έργα σε σημείο που να τα βλέπουν όλες οι ομάδες (π.χ. στον πίνακα) και κάνουμε μια συζήτηση με τους μαθητές για τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, αλλά και τελικά βλέποντας το αποτέλεσμα τους. Μάλιστα στο σημείο αυτό δείχνουμε στους μαθητές και ένα πίνακα του γνωστού υπερρεαλιστή ζωγράφου Ρενέ Μαγκρίτ («**Προσωπικές αξίες**» - “**Les valeurs personnelles**”) και περιμένουμε να ακούσουμε τις δικές τους ερμηνείες και συναισθήματα που τους δημιουργεί.



81

1.5. Πέμπτο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές :

- Να οξύνουν τη φαντασία τους μέσα από τις εικαστικές τέχνες (σχέδιο) και τη λογοτεχνία (ποίημα).
- Να μπορούν να δημιουργούν μικρά υπερρεαλιστικά ποιήματα.

Στο πέμπτο διδακτικό δίωρο οι μαθητές είναι πιο έτοιμοι να έρθουν σε επαφή με ποιήματα όπως «**Το μυρμήγκι**» του Desnos, τα οποία είναι μεν υπερρεαλιστικά, αλλά όχι τόσο απαιτητικά. Επομένως, μπορούν να γνωρίσουν ακόμη καλύτερα τα χαρακτηριστικά που ήδη έμαθαν μέσω των δραστηριοτήτων με τη βοήθεια αυτών των ποιημάτων.

Το μυρμήγκι (LA FOURMI) του Robert Desnos

Ένα μυρμήγκι δεκαοχτώ μέτρα

Με ένα καπέλο στο κεφάλι,

Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει.

Ένα μυρμήγκι που σέρνει μια άμαξα

Γεμάτη πικκουίνους και πάπιες,

Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει.

Ένα μυρμήγκι που μιλάει γαλλικά,

Λατινικά και Ιαβανέζικα,

Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει.

Και γιατί όχι;

Διαδικασία:

Αφού διαβάσουμε μια φορά δυνατά εμείς το ποίημα κάνουμε ένα καταιγισμό ιδεών με τους μαθητές θέτοντας τους τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς σας φάνηκε; Ποια είναι η πρώτη σας σκέψη;

Ζητάμε από τους μαθητές να το διαβάσουν οι ίδιοι σιωπηλά ακόμη μια φορά.

Επανερχόμαστε στην ολομέλεια και ρωτάμε τους μαθητές:

- «Τελικά αυτό το μυρμήγκι υπάρχει; Αν ναι, που βρίσκεται;»

(Η συζήτηση αυτή θα καταλήξει στο ονειρικό στοιχείο, στη φαντασία. Το στοιχείο αυτό το έχουμε γνωρίσει προηγουμένως μέσα από δραστηριότητες και οι μαθητές θα το κατανοήσουν πιο εύκολα στην ποίηση. Έτσι, θα συμπεράνουμε ξανά πως ένα στοιχείο του υπερρεαλισμού στην ποίηση είναι η φαντασία και το όνειρο.)

Συνεχίζουμε τη συζήτηση με τους μαθητές:

- «Σας άρεσε αυτό το ποίημα; Γιατί;»
- «Ποια εικόνα σας έκανε περισσότερο εντύπωση και γιατί;»
- «Γιατί ο ποιητής ήθελε να μας μιλήσει γι' αυτό το μυρμήγκι;»

Τίτλος δραστηριότητας: «Πώς φαντάζεστε το μυρμήγκι του Desnos;»

Θα μοιράσουμε σε κάθε μαθητή ένα φύλλο χαρτί και θα του ζητήσουμε να αποτυπώσει το μυρμήγκι αυτό, όπως το έχει στο μυαλό του, διαλέγοντας ένα στίχο από το ποίημα. Στο τέλος της δραστηριότητας μπορούμε να δούμε στην ολομέλεια όλες τις διαφορετικές απεικονίσεις του μυρμηγκιού και να παρατηρήσουμε πως η φαντασία δεν έχει όρια, αλλά και πως φυσικά τη συναντάμε και στις εικαστικές τέχνες (το θυμούνται άλλωστε αυτό από τους υπερρεαλιστικού πίνακες που γνωρίσαμε σε προηγούμενες δραστηριότητες).

Τίτλος δραστηριότητας : «Κι αν υπάρχει;»

Σε αυτή τη δραστηριότητα ζητάμε από τους μαθητές, έχοντας ως έμπνευση το ποίημα του Desnos να δημιουργήσουν ένα δικό τους ποίημα με παρόμοια δομή. Σε όλους τους μαθητές θα δώσουμε ένα φύλλο, οποίο περιέχει τις εξής βοηθητικές ερωτήσεις:

- Ποιο ζώο;
 - Τι μέγεθος;
 - Τι έχει στο κεφάλι του;
 - Με ποιον είναι μαζί;
 - Τι κάνει;
 - Τι άλλο κάνει;
- *και μην ξεχάσετε τον
τίτλο του ποιήματος σας.**

Για τους μαθητές χαμηλής μαθησιακής ετοιμότητας θα διαφοροποιήσουμε το φύλλο και αντί για απλές ερωτήσεις θα τους δώσουμε ένα πινακάκι με τη δομή του ποιήματος μαζί με τα ερωτήματα.

Τίτλος:

Ένας/Μια/Ένα _____ (ποιο ζώο;) _____ (τι μέγεθος;) μέτρα,

Με ένα/μία _____ (τι έχει στο κεφάλι;) στο κεφάλι,

Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει.

Ένας/ μια/ ένα _____ (ποιο ζώο;) _____ (τι κάνει;),

Με _____ (τι; / με ποιον μαζί),

Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει.

Ένας/ μια/ ένα _____ (ποιο ζώο;) _____ (τι κάνει;),

_____ (τι άλλο κάνει;),

Δεν υπάρχει, δεν υπάρχει.

Και γιατί όχι;

Έπειτα, μπορούν οι μαθητές να οπτικοποιήσουν το ποίημα τους δημιουργώντας ένα εικαστικό έργο για το πως πραγματικά φαντάζονται το ζώο του ποιήματός τους. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα κάνοντας ένα κύκλο στο κέντρο της τάξης το κάθε παιδί μπορεί με τη σειρά του να έρθει στο κέντρο και να μιλήσει για το δικό του ζώο εξηγώντας και το λόγο που το επέλεξε (έτσι συνδέουμε και το κομμάτι των εμπειριών και των ενδιαφερόντων του κάθε παιδιού). Τέλος, σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου μπορούμε να κολλήσουμε όλα τα ποιήματα με τις αντίστοιχες ζωγραφιές τους, να δώσουμε και ένα τίτλο όλοι μαζί (ή τον τίτλο της δραστηριότητας) και να στολίσουμε με αυτό την αίθουσα.

Στο τέλος, θα φέρουμε ξανά στη μνήμη μας τις δραστηριότητες που είχαμε υλοποιήσει στο διδακτικό δίωρο για το ονειρικό/ φανταστικό στοιχείο, θα συζητήσουμε σχετικά με τον τρόπο που αποδίδεται μέσα στα ποιήματα και για το πώς σκέφτηκαν τα ίδια τα παιδιά να το συμπεριλάβουν στα δικά τους.

1.6. Έκτο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές να μπορούν:

- Να αναγνωρίσουν το ποίημα που διαφέρει από τα υπόλοιπα.
- Να δημιουργούν τα δικά τους υπερρεαλιστικά ποιήματα βασιζόμενοι σε ένα παραδοσιακής μορφής ποίημα.
- Να συγκρίνουν τα ποιήματα και να αναγνωρίζουν τα στοιχεία του κάθε είδους ποίησης.
- Να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί ένα ποίημα.
- Να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους μέσα από ένα δικό τους ποίημα.

Φτάνοντας στο έκτο διδακτικό δίωρο οι μαθητές έχουν κατανοήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού και γι' αυτό τους οδηγούμε στη σύγκριση με ποιήματα παραδοσιακής τεχνικής.

Διαδικασία:

Αρχικά θα διαβάσουμε στην ολομέλεια τα ποιήματα που θα ασχοληθούμε στην ακόλουθη δραστηριότητα, ώστε να λάβουμε τις πρώτες ανταποκρίσεις των μαθητών. Με το ποίημα του Ι. Πολέμη «ο ψαράς» είχαν μια πρώτη επαφή σε προηγούμενο διδακτικό δίωρο, αλλά θα βοηθήσει τους μαθητές μια ακόμη ανταπόκριση, πέρα από την αρχική.

Τίτλος δραστηριότητας: «Βρίσκω το παρείσακτο ποίημα (δηλαδή το ποίημα που δεν ταιριάζει με τα υπόλοιπα)»

Με τη δραστηριότητα αυτή επιθυμούμε να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ποιήματα που ανήκουν στην μοντέρνα και στην παραδοσιακή ποίηση και να συγκρίνουν ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά τους. Η δραστηριότητα αυτή θα πραγματοποιηθεί σε ομάδες, καθώς ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν δυσκολίες ορισμένοι μαθητές, οπότε η συνεργασία σε μικτές ομάδες θα βοηθήσει τη διαδικασία. Μοιράζουμε φύλλα

εργασίας με ένα ποίημα για κάθε ομάδα και το ακόλουθο βοηθητικό πινακάκι. Τα ποιήματα που θα επεξεργαστούμε είναι τρία οπότε κάποιες ομάδες μπορεί να έχουν το ίδιο ποίημα.

Τίτλος :
Χαρακτηριστικά ποιήματος:

Ποίημα 1: «Ο ψαράς» , Ιωάννης Πολέμης

Βγαίν' ή βαρκούλα τοῦ ψαρᾶ
ἀπὸ τὸ περιγιάλι
κι ἀπλώνει ὁ ναύτης με χαρὰ
τὰ δίχτυα του καὶ πάλι.

Τὸ φεγγαράκι τὸ γιαλὸ
τὸν κάνει σὰν καθρέφτη
καὶ κάθε ψάρι παχουλὸ
μέσα στα δίχτυα πέφτει.

Τράβα τὸ δίχτυ σου, ψαρά,
κι ἀγάλια νὰ μὴ σπάσῃ·
θαρρῶ, πὼς τούτη τή φορά
χιλιάδες ἔχει πιάσει.

Πολὺ κουράστηκες, ψαρά,
τὰ ψάρια εἶν' δικά σου
καὶ πούλα τα στὴν ἀγορὰ
νὰ θρέψῃς τὰ παιδιὰ σου.

Ποίημα 2: «Χαμόγελα», Μάτση Χατζηλαζάρου

Λόγια για σύγχρονη μουσική, επονομαζόμενη «Swing»

Από το χαμόγελό σου πετάξανε
δέκα πουλιά, στους ώμους μου επάνω.
Το χαμόγελό σου το κρατάς
όπως ένα παιδί τη ναυτική του ψάθα.

Μια ανεμώνη τινάχτηκε
μέσα στην αγκαλιά μου
πίσω απ' τα παραθυρόφυλλα γελάει μια αχτίδα.
Η θάλασσα αναμοχλεύει τ' άσπρα της χαλίκια
όλες οι πεταλούδες φέρνουν τα χαμόγελά σου.

Δυο κόκκινες χάντρες κύλησαν
από μιας κοπέλας το λαιμό.
Οι λυγαριές αναστενάζουν μες στη ρεματιά
χορεύουμε, χορεύουμε, η μουσική μας είναι η σελήνη
όλες οι πεταλούδες φέρνουν τα χαμόγελά σου.

Όταν μεθάει το κρασί
το πίνω μες στα χείλια σου
ο ήλιος σηκώνεται προτού ξυπνήσει το φιλί.
Η παλάμη σου ανοίγει όταν σκάει το σύκο
όλες οι πεταλούδες φέρνουν τα χαμόγελά σου.

Από το χαμόγελό σου πετάξανε
δέκα πουλιά, στους ώμους μου επάνω.
Το χαμόγελό σου το κρατάς
όπως ένα παιδί τη ναυτική του ψάθα.

Ποίημα 3: «Το σπίτι σου», Γεώργιος Δροσίνης

Τίποτε δὲν ἄλλαξε ἀπ' τὸ σπίτι σου
κι ἀπ' τὸ δρόμο κι ἀπ' τὴ γειτονιά.
Μόνον ἡ παλιὰ βρυσούλα στέρεψε
στὴν ἀντικρινή σου τὴ γωνιά.

Τίποτε δὲν ἄλλαξε ἀπ' τὸ σπίτι σου.
Βιαστικὸς διαβάτης τὸ θωρῶ
καί, ξεχνώντας πόσα χρόνια πέρασαν,
σὰ καὶ τότε πάλι λαχταρῶ...

Λαχταρῶ ν' ἀνοίξεις τὸ παράθυρο
καὶ στὸ διάβα μου ἄξαφνα νὰ βγεῖς,
γελαστὴ παιδούλα καστανόξανθη,
χάραμα ἀπριλιάτικης ἀυγῆς.

Σφαλιστό ἀπομένει τὸ παράθυρο
κι ἂν τ' ἀνοίξεις, μὶ' ἄλλη θὰ φανεῖ.
Μόνο στὸ παράθυρο τῆς θύμησης
βγαίνεις ἴδια καὶ παντοτινὴ.

Δίνουμε χρόνο στους μαθητές να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με το ποίημα που έχουν αναλάβει και εμείς χωρίζουμε τον πίνακα σε τρία μέρη γράφοντας σε κάθε μέρος το τίτλο του κάθε ποιήματος. Όταν όλες οι ομάδες έχουν ολοκληρώσει τη συζήτηση και το φύλλο εργασίας τους θα διαβάσουμε ξανά τα ποιήματα στην ολομέλεια. Ξεκινώντας, λοιπόν, από το πρώτο ποίημα αφού διαβαστεί από εμάς ρωτάμε πρώτα την ομάδα ή τις ομάδες που είχαν αναλάβει το συγκεκριμένο ποίημα «πώς σας φάνηκε;» «Τι παρατηρήσεις έχετε σημειώσει;» ή «τι χαρακτηριστικά έχετε εντοπίσει;». Έπειτα, θέτουμε αντίστοιχα ερωτήματα και στους μαθητές των υπόλοιπων ομάδων «Πώς σας φάνηκε;» «Εσείς τι σκεφτήκατε ακούγοντας το;» ή και «Έχετε να προσθέσετε κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που παρατηρήσατε;». Τότε έρχεται ένας μαθητής/τρια από την ομάδα και καταγράφει τις παρατηρήσεις της ομάδας του στον πίνακα ή και όποιος άλλος μαθητής/τρια θέλει να συμπληρώσει κάτι. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για το δεύτερο ποίημα με τη μόνη διαφορά πως θέτουμε ένα ακόμη σημαντικό ερώτημα (το οποίο θα μας βοηθήσει στη συνέχεια) : «Θεωρείτε πως το πρώτο ποίημα έμοιαζε με το δεύτερο ως προς τον τρόπο που αυτό έχει γραφτεί;» . Η απάντηση αυτή θα δημιουργήσει σκέψεις και θα επιβεβαιωθεί ή θα καταρριφθεί αφού έχουν ακουστεί και τα τρία ποιήματα. Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, τη διαδικασία και για τα τρία ποιήματα στον πίνακα υπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά που εντόπισαν οι μαθητές και τώρα είναι πιο εύκολο να γίνει η σύγκριση και να αναγνωρίσουν ποιο ποίημα από τα τρία είναι διαφορετικό. Μπορεί η συζήτηση αυτή να γίνει στην ολομέλεια και να πει ο κάθε μαθητής ποιο πιστεύει ότι είναι το ποίημα που δε μοιάζει με τα άλλα δύο ή να δοθεί λίγος χρόνος στις ομάδες να το αποφασίσουν και να ειπωθεί μια απάντηση από κάθε ομάδα. Ένας ακόμη τρόπος που θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο ποίημα είναι να ζητήσουμε από τους μαθητές να γράψουν τον τίτλο του ποιήματος που πιστεύουν σε ένα χαρτάκι να το διπλώσουν και έπειτα εμείς ξετυλίγοντας όλα τα χαρτάκια να μετρήσουμε πόσοι διάλεξαν το καθένα και να πούμε στην ολομέλεια τους λόγους επιλογής του. Έτσι, μπορούμε να καταλήξουμε σε δύο τρόπους γραφής, σε δύο διαφορετικά είδη ποίησης, την παραδοσιακή και τη μοντέρνα ποίηση. Στο τέλος, θα μπορούσαμε να συγκεντρώσουμε σε ένα χαρτόνι τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας, ώστε να τα φέρνουμε στο μυαλό μας όποτε ξανά τα χρειαστούμε.

Τίτλος δραστηριότητας: « Οι σβησμένες λέξεις»

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και τους δίνουμε το ποίημα του Δροσίνη «Το σπίτι σου». Από το ποίημα αυτό όμως λείπει ο τίτλος καθώς και λέξεις ή φράσεις. Ζητάμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά του ποιήματος και να δώσουν και ένα τίτλο στο ποίημα γράφοντας ότι τους έρθει εκείνη τη στιγμή στο μυαλό, χωρίς να περιορίζονται από το τι είναι λογικό ή όχι. Όταν οι

ομάδες ολοκληρώσουν τα ποιήματα τους, ένας μαθητής- εκπρόσωπος από κάθε ομάδα θα διαβάσει το ποίημα τους στην ολομέλεια. Θα ακούσουμε τις διαφορετικές εκδοχές του ίδιου ποιήματος, θα θέσουμε στους μαθητές ερωτήματα, τα οποία θα συμβάλλουν στο να αναδυθούν τα υπερρεαλιστικά στοιχεία του ποιήματος τους.

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- Τι συναισθήματα σας δημιούργησε αυτό το ποίημα;
- Έχει πιο πολύ σχέση με το όνειρο ή την πραγματικότητα;
- Που θα λέγατε πώς ανήκει αυτό το ποίημα; Στην Παραδοσιακή ή στη Μοντέρνα ποίηση; και γιατί; (έχει προηγηθεί η δραστηριότητα με τα είδη ποίησης)

Αφού η συζήτηση για τις δικές τους δημιουργίες ολοκληρωθεί θα μοιράσουμε στους μαθητές ολόκληρο το ποίημα του Δροσίνη και θα ρωτήσουμε τους μαθητές τι διαφορές παρατηρούν σε σχέση με τα δικά τους ποιήματα.

«Το σπίτι σου»

Τίποτε δὲν ἄλλαξε ἀπ' τὸ σπίτι σου
κι ἀπ' τὸ δρόμο κι ἀπ' τὴ γειτονιά.
Μόνον ἡ παλιὰ βρυσούλα στέρεψε
στὴν ἀντικρινή σου τὴ γωνιά.

Τίποτε δὲν ἄλλαξε ἀπ' τὸ σπίτι σου.
Βιαστικὸς διαβάτης τὸ θωρῶ
καί, ξεχνώντας πόσα χρόνια πέρασαν,
σὰ καὶ τότε πάλι λαχταρῶ...

Λαχταρῶ ν' ἀνοίξεις τὸ παράθυρο
καὶ στὸ διάβα μου ἄξαφνα νὰ βγεῖς,
γελαστὴ παιδούλα καστανόξανθη,
χάραμα ἀπριλιάτικης αὐγῆς.

Σφαλιστὸ ἀπομένει τὸ παράθυρο
κι ἂν τ' ἀνοίξεις, μι' ἄλλη θὰ φανεῖ.
Μόνο στὸ παράθυρο τῆς θύμησης
βγαίνεις ἴδια καὶ παντοτινὴ.

*Οι σβησμένες λέξεις είναι αυτές που έχουν κίτρινη επισήμανση.

Τίτλος δραστηριότητας: «Μπαίνοντας στο ποίημα»

Ξεκινάμε διαβάζοντας το ποίημα «Χαμογέλα» στους μαθητές ζητώντας τους να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν πως βρίσκονται μέσα στις εικόνες αυτές που δημιουργεί το ποίημα και να σκεφτούν τι βλέπουν, τι αγγίζουν, τι ακούνε και τι αισθάνονται.

Έπειτα, ζητάμε να καταγράψουν λέξεις (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα) που τους ήρθαν στο μυαλό όσο βρίσκονταν «μέσα» στο ποίημα, αλλά και να εντοπίσουν κάποιες λέξεις (π.χ. τρεις) στο συγκεκριμένο ποίημα που τους δημιούργησαν συναισθήματα. Έπειτα, αυτές τις λέξεις τους προτείνουμε να τις συνδυάσουν με δικές τους εμπειρίες και να γράψουν ένα μικρό ποίημα, που να τις περιέχει. Επίσης, θα δώσουν και ένα τίτλο στο ποίημα τους. Έτσι, ο κάθε μαθητής λαμβάνοντας ένα ερέθισμα θα δημιουργήσει το δικό του προσωπικό ποίημα, το οποίο θα φέρει τις δικές του σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα. Μόλις ολοκληρώσουν οι μαθητές τα ποιήματα τους (χωρίς να γράψουν όνομα) θα τα δώσουν σε εμάς και θα τα μοιράσουμε ξανά στην τάξη. Ο κάθε μαθητής τώρα θα έχει στα χέρια του ένα διαφορετικό ποίημα, με διαφορετικά ενδεχομένως συναισθήματα, αλλά και εμπειρίες. Θα διαβάσουν, λοιπόν, οι μαθητές τα ποιήματα αυτά και θα αναφέρουν στην ολομέλεια τα συναισθήματα, που τους δημιούργησε το συγκεκριμένο ποίημα.

Ολοκληρώνοντας αυτό το διδακτικό δίωρο οι μαθητές έχουν καταφέρει να διακρίνουν πλέον ένα υπερρεαλιστικό ποίημα, αφού στηρίζονται και στα χαρακτηριστικά που γνώρισαν στα προηγούμενα δίωρα. Πραγματοποιούν, λοιπόν, ένα σημαντικό βήμα προς την κατανόηση της υπερρεαλιστικής ποίησης.

1.7. Έβδομο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

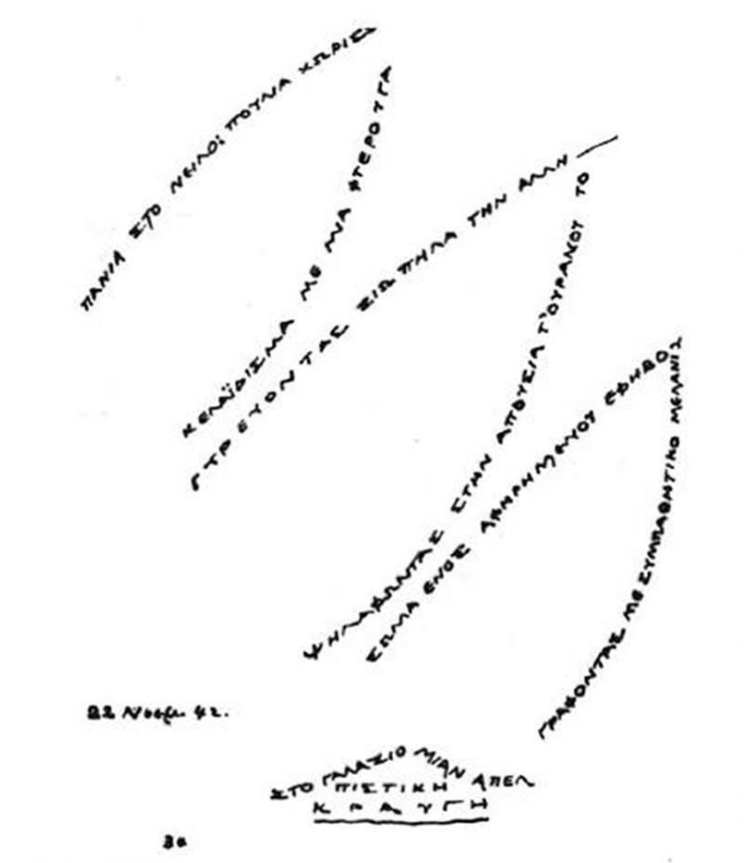
- Να γνωρίσουν την οπτική ποίηση.
- Να μπορούν να δημιουργούν καλλιγράμματα βασιζόμενοι σε γνωστά ποιήματα.
- Να μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσω της οπτικής ποίησης.

Σε αυτό το διδακτικό δίωρο επιθυμούμε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την οπτική ποίηση, η οποία συνδυάζει δύο τέχνες, την ποίηση και τη ζωγραφική. Είναι

γεγονός πως οι τέχνες αυτές είναι πολύ κοντά η μια στην άλλη και γι' αυτό το λόγο η γνωριμία των μαθητών με την οπτική ποίηση θα συμβάλλει στο να τις κατανοήσουν καλύτερα, να οξύνουν τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν με ελευθερία.

Διαδικασία:

Δίνουμε στους μαθητές ανά ομάδες ένα φύλλο που περιέχει δύο σχηματοποιημένα ποιήματα ή αλλιώς καλλιγράμματα (καλλιγραφήματα).



Πανιά στο Νείλο,

πουλιά χωρίς κελάηδισμα με μια φτερούγα

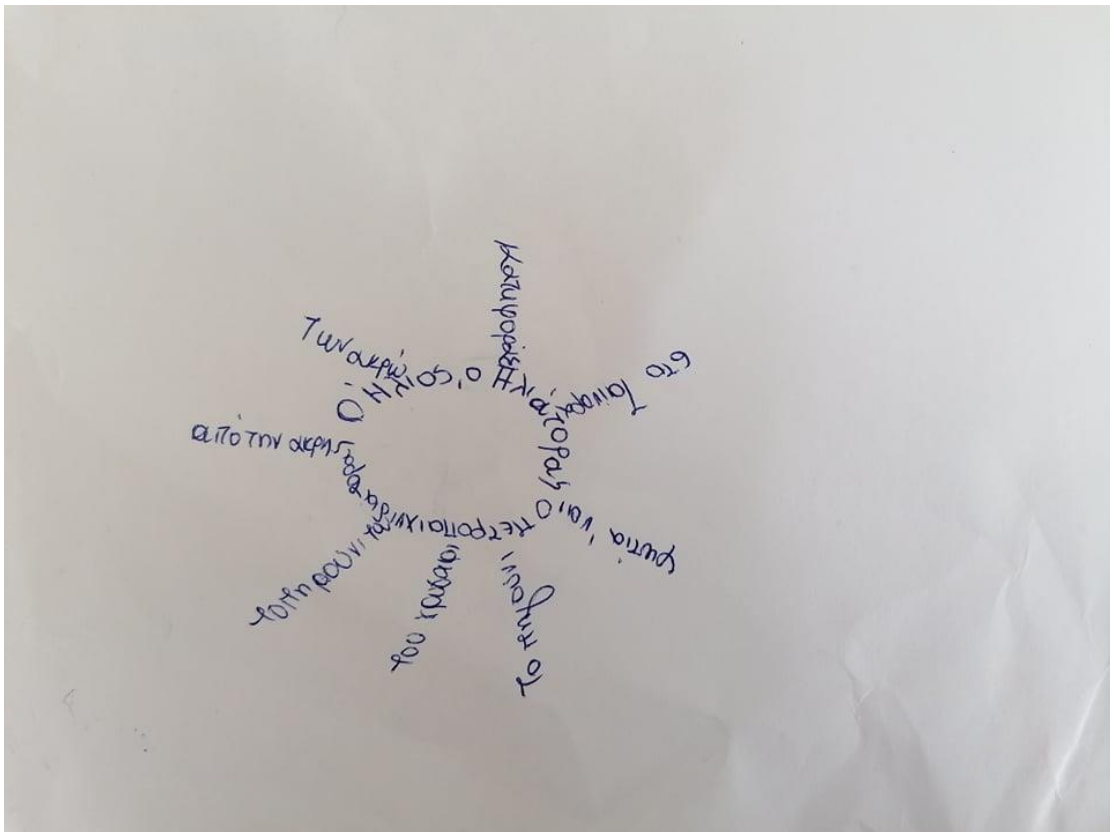
γυρεύοντας σιωπηλά την άλλη·

ψηλαφώντας στην απουσία τ' ουρανού

το σώμα ενός μαρμαρωμένου εφήβου·
γράφοντας με συμπαθητικό μελάνι στο γαλάζιο
μιαν απελπιστική κραυγή.

Νείλος, «Τα Περιστέρια»

(Γ. Σεφέρης)



(Απόπειρα καλλιγράμματος αποσπάσματος του ποιήματος : **Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας-**
Ο. Ελύτης)

Ο ήλιος ο ηλιάτορας

ο πετροπαιχνιδιάτορας

από την άκρη των ακρώ

κατηφοράει στο Ταίναρο

Φωτιά 'ναι το πιγούνι του

χρυσάφι το πιρούνι του

Κάνουμε ένα καταιγισμό ιδεών ρωτώντας τα παιδιά:

- Έχετε ξαναδεί τέτοιου είδους ποίημα; Ξέρετε πως ονομάζεται;
- Πώς σας φαίνεται ένα ποίημα να έχει και σχήμα/ σχέδιο πέρα από λέξεις;

Τίτλος δραστηριότητας : « Δημιουργώντας σχήματα»

Οι μαθητές έχουν μπροστά τους το ποίημα της Μάτσης Χατζηλαζάρου «**Χαμόγελα**», το οποίο έχουμε επεξεργαστεί και σε προηγούμενα δίωρα και είναι πλέον οικείο στα παιδιά. Τους ζητάμε να διαλέξουν κάποιους στίχους που τους άρεσαν και να προσπαθήσουν να τους σχηματοποιήσουν, όπως τα παραδείγματα που συζητήσαμε, δημιουργώντας έτσι καλλιγράμματα. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει ατομικά ή σε ζευγάρια.

Επίσης, μπορούμε να έχουμε μαζί μας κι άλλα ποιήματα που είτε έχουμε επεξεργαστεί ξανά και είναι οικεία στα παιδιά, είτε όχι (όμως σε αυτή την περίπτωση θα πραγματοποιήσουμε ένα καταιγισμό ιδεών μετά την ανάγνωση τους), ώστε τα παιδιά να έχουν την ελευθερία να επιλέξουν ένα άλλο ποίημα, που ενδεχομένως τους εμπνέει περισσότερο.

Τίτλος δραστηριότητας: « Σχηματίζοντας τα συναισθήματα»

Είναι μια αντίστοιχη δραστηριότητα με την προηγούμενη, όμως τώρα οι μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι με τα καλλιγράμματα. Τους ζητάμε να σκεφτούν ένα συναίσθημα (χαρά, λύπη, θυμός, αγάπη, θαυμασμός, απορία) και να γράψουν ένα μικρό ποίημα (μια- δύο στροφές). Έπειτα, πρέπει να σκεφτούν τι σχήμα θα έχουν αυτά τα συναισθήματα (π.χ. τι σχήμα θα έχουν τα λόγια της χαράς, της αγάπης, της λύπης;) και έτσι να δημιουργήσουν τα δικά τους καλλιγράμματα.

Όταν ολοκληρώσουν οι μαθητές τα καλλιγράμματα τους, θα τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Επίσης, μπορούμε να τα κολλήσουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι, να δώσουμε όλοι μαζί ένα τίτλο και να στολίσουμε με αυτό την τάξη. Ακόμη μια ωραία ιδέα είναι να κάνουμε ένα βιβλιαράκι με όλα τα καλλιγράμματα των μαθητών, δημιουργώντας

έτσι τη δική μας ποιητική συλλογή καλλιγραμμάτων. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές όχι μόνο γίνονται δημιουργοί καλλιγραμμάτων, αλλά για να τα δημιουργήσουν έρχονται σε επαφή και βασίζονται σε δικές τους εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα.

Τέλος, μπορούμε να αναφερθούμε στον Γάλλο ποιητή Guillaume Apollinaire (Γκιγιώμ Απολλιναιρ), ο οποίος πρώτος εισήγαγε την οπτική ποίηση ως είδος και είχε σχέση και με την υπερρεαλιστική ποίηση, αφού ήταν ένας από τους προδρόμους του. Επίσης, μπορούμε να δείξουμε στους μαθητές ορισμένα από τα έργα του, τα οποία είναι στη γαλλική γλώσσα, όμως μπορούμε να τα εξηγήσουμε εμείς στους μαθητές και να υπάρξει συζήτηση γύρω από αυτά.

Ολοκληρώνοντας και το έβδομο διδακτικό δίωρο και έχοντας αυτή τη σύντομη, αλλά καθοριστικής σημασίας επαφή με την οπτική ποίηση, θεωρούμε πώς πλέον τα παιδιά έχουν ελευθερώσει σημαντικά τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη συγκριτικά με το πρώτο διδακτικό δίωρο.

1.8. Όγδοο διδακτικό δίωρο

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές:

- Να οξύνουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους.
- Να εντοπίζουν χαρακτηριστικά στοιχεία του υπερρεαλισμού.
- Να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Φτάνοντας στο όγδοο και τελευταίο διδακτικό δίωρο, οι μαθητές αφού έχουν εμβαθύνει στα βασικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού είναι πλέον πιο έτοιμοι να έρθουν σε επαφή με ένα πιο απαιτητικό υπερρεαλιστικό ποίημα : «**Το καράβι του δάσους**» του Ν. Εγγονόπουλου. Στη διδασκαλία αυτή θα ακολουθήσουμε τις φάσεις/στάδια που πρότειναν οι Καλογήρου & Βησσαράκη (Προετοιμασία περιβάλλοντος, αρχική ανταπόκριση των μαθητών, τελειοποίηση της ανταπόκρισης, έκφραση της ανταπόκρισης), οι οποίες βασίζονται στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt και στα στάδια της αναγνωστικής ανταπόκρισης των M. Benton & G. Fox.

Το καράβι του δάσους (Ν. Εγγονόπουλος)

ξέρω ότι
αν είχα
μια φορεσιά
— ένα φράκο—
χρώματος πράσινο ανοιχτό
με μεγάλα κόκκινα σκοτεινά λουλούδια

αν στη θέση της
αόρατης
αιολικής άρπας που μου χρησιμεύει
για κεφάλι
είχα μια τετράγωνη πλάκα
πράσινο σαπούνι
έτσι που ν' ακουμπά
απαλά
η μια της άκρη
ανάμεσα στους δυο μου ώμους

αν ήταν δυνατό
ν' αντικαταστήσω
τα ιερά σάβανα
της φωνής μου
με την αγάπη
που έχει μια μεταφυσική μουσική κόρη
για τις μαύρες ομπρέλλες της βροχής

ίσως τότες
μόνο τότες
θα μπορούσα να πω
τα φευγαλέα οράματα
της χαράς
που είδα κάποτες
—σαν ήμουν παιδί—
κυττάζοντας
ευλαβικά
μέσα στα στρογγυλά
μάτια
των πουλιών

Διαδικασία:

A' φάση : Προετοιμασία περιβάλλοντος

Για να προετοιμάσουμε τους μαθητές σχετικά με το ποίημα που θα ασχοληθούμε στο συγκεκριμένο διδακτικό δώρο θα γράψουμε στον πίνακα της τάξης τον τίτλο του. Έπειτα, θα κάνουμε ένα καταγισμό ιδεών θέτοντας στους μαθητές τα ακόλουθα ερωτήματα:

- «Τι εικόνα σας δημιουργείται στο μυαλό ακούγοντας τη φράση «καράβι του δάσους;»
- «Μπορείτε να φανταστείτε γιατί να βρίσκεται ένα καράβι στο δάσος;»
- « Πώς φαντάζεστε αυτό το καράβι;»

Με αυτό τον τρόπο ελκύουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για το ποίημα που θα γνωρίσουμε στη συνέχεια.

B' φάση: Αρχική ανταπόκριση των μαθητών

Σε αυτή τη φάση πραγματοποιείται ανάγνωση του ποιήματος αρχικά από τον εκπαιδευτικό και ακολουθεί ένας καταγισμός ιδεών προκειμένου να ακούσουμε τις αρχικές ανταποκρίσεις/ εντυπώσεις των μαθητών.

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- «Τι συναισθήματα σας δημιούργησε το ποίημα που μόλις ακούσατε;»
- «Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση; (θετική ή αρνητική)»
- «Πώς σας φάνηκαν οι λέξεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής; Υπάρχει κάποια που σας δυσκόλεψε;».

Επίσης, μπορούμε να κάνουμε μια σύνδεση με εικαστικά έργα ή υπερρεαλιστικά ποιήματα που γνωρίσαμε σε προηγούμενα διδακτικά δώρα προκειμένου συνειδητοποιήσουν πως και αυτό το ποίημα ανήκει στην υπερρεαλιστική ποίηση.

«Θυμάστε κάποιο άλλο ποίημα ή πίνακα που γνωρίσαμε σε προηγούμενο μάθημα και σας είχε δημιουργήσει παρόμοια συναισθήματα ή σκέψεις;».

Αφού η συζήτηση καταλήξει στον υπερρεαλισμό, θα αναφερθούμε σύντομα στον Εγγονόπουλο, για τον οποίο δεν έχουμε μιλήσει ξανά με τους μαθητές και θα θυμηθούμε εκείνα τα ιδιαίτερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτό το καλλιτεχνικό ρεύμα.

Έπειτα, θα σταθούμε ιδιαίτερα στα συναισθήματα και στις εικόνες που δημιουργεί στους μαθητές το συγκεκριμένο ποίημα, εστιάζοντας έτσι περισσότερο σε αυτό που η Rosenblatt ονομάζει «αισθητική στάση».

Γ' φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Οι μαθητές πραγματοποιούν αυτή τη φορά σιωπηρή ανάγνωση, ώστε να έρθουν σε επαφή και με τις εικόνες που τους αγγίζουν περισσότερο. Ακολουθούν δραστηριότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές σε ελεύθερους συνειρμούς, αλλά και σε εξερεύνηση της φαντασίας, του ονείρου και του παράδοξου στοιχείου.

Τίτλος δραστηριότητας: « Μέσα στο ποίημα»

Στη δραστηριότητα αυτή ζητάμε από τους μαθητές, ενώ εμείς διαβάζουμε μεγαλόφωνα και αργά για ακόμη μια φορά το ποίημα, να κλείσουν τα μάτια και να δημιουργήσουν εικόνες στο μυαλό τους, σα να βρίσκονται μέσα σε αυτό. Όταν ολοκληρώσουμε την ανάγνωση τους ζητάμε να αποτυπώσουν σε ένα χαρτί την εικόνα που οι ίδιοι δημιούργησαν προηγουμένως νοερά. Τέλος, βλέπουμε όλες τις εικόνες/ζωγραφίες που έφτιαξαν οι μαθητές στην ολομέλεια και τονίζουμε πώς δεν υπάρχει μια σωστή ερμηνεία, αλλά πολλές και διαφορετικές και πως αυτό ισχύει τόσο για την ποίηση, όσο και για τις εικαστικές τέχνες.

Τίτλος δραστηριότητας: «Το καράβι του δάσους ταξιδεύει...»

Αρχικά, ζητάμε από τους μαθητές να φανταστούν πώς βρίσκονται μέσα στο καράβι του ποιήματος. Τους καθοδηγούμε με ερωτήσεις όπως: που βρίσκεται το καράβι σας, πώς αισθάνεστε εκεί, τι άλλο βλέπετε γύρω κ.λπ. Έπειτα, σε ομάδες (3- 4 ατόμων) τους ζητάμε να συνθέσουν αυτά που σκέφτηκαν και να γράψουν το δικό τους ποίημα. Επίσης, αυτή δραστηριότητα μπορεί να διαφοροποιηθεί για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε δίνοντας τους μια φόρμα/φύλλο, η οποία περιέχει ορισμένα κενά για να γράψουν εκεί το ποίημα τους, είτε ζητώντας από κάθε ομάδα διαφορετικό τελικό προϊόν, δηλαδή κάποιες ομάδες να έχουν να δημιουργήσουν ποίημα, άλλες κολάζ ή

ζωγραφιά. Με αυτόν τον τρόπο δίνουμε σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους. (Η φόρμα/φύλλο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες)

Ονόματα:.....

Τίτλος:

Το καράβι μας πλέει στο/στη.....

Και νιώθουμε..... και

Δίπλα μας βλέπουμε να τρώει/τρώνε.....

Όταν ακούσαμε,
είδαμε.....

Κατεβήκαμε από το καράβι και.....

Τότε σκεφτήκαμε..... και

Επίσης, σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα σταθούμε και στη στίξη του, η οποία απουσιάζει, αλλά και στη σημασία της έλλειψης αυτής. Οι μαθητές θα οδηγηθούν σε συμπεράσματα με τη βοήθεια δικών μας καθοδηγητικών ερωτημάτων, όπως «Παρατηρείτε κάτι περίεργο στο τρόπο γραφής; Λείπει κάτι;» ή «Γιατί η πρώτη λέξη του κάθε στίχου ξεκινά με μικρό γράμμα κι όχι με κεφαλαίο;», «Γιατί ο ποιητής δεν χρησιμοποιεί τελείες;». Αυτή η συζήτηση στοχεύει στο συμπέρασμα πως οι ποιητές έχουν την ελευθερία να μη χρησιμοποιούν ορθογραφικούς, συντακτικούς ή γραμματικούς κανόνες αν εκείνοι το επιθυμούν (ποιητική αδειά), γιατί με αυτό τον τρόπο εκφράζουν διάφορα συναισθήματα και σκέψεις τους.

Τίτλος δραστηριότητας: «Ποίηση και ζωγραφική»

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές θα γνωρίσουν και την εικαστική πλευρά του ποιητή Ν. Εγγονόπουλου. Αρχικά, θα τους δείξουμε τον πίνακα «Ποιητής και μούσα», χωρίς να αναφέρουμε πως ο πίνακας αυτός δημιουργήθηκε από τον Ν. Εγγονόπουλο και θα πραγματοποιήσουμε έναν σύντομο καταγίγισμό ιδεών ρωτώντας «Τι σκέψεις

σας έρχονται στο μυαλό, όταν κοιτάτε αυτό το έργο;», «Τι συναισθήματα σας δημιουργεί;», «Τι σας φαίνεται παράξενο, μη λογικό;». Έπειτα, θα στρέψουμε την προσοχή μας και πάλι στο ποίημα «Το καράβι τους δάσους» και θα ρωτήσουμε τους μαθητές «Σας φαίνεται σε αυτό το ποίημα κάτι παράξενο;» ή και «Νομίζετε πως ο ποιητής συνδέει ανόμοια πράγματα; Στον πίνακα ο ζωγράφος συνδέει ανόμοια πράγματα;». Με αυτό τον τρόπο προσπαθούμε να αναδείξουν οι ίδιοι οι μαθητές τα παράδοξα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την υπερρεαλιστική ποίηση και ζωγραφική, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την ύπαρξη τους. Τέλος, αποκαλύπτουμε στους μαθητές τον ζωγράφο του πίνακα «Μούσα και ποιητής» (Επίσης, μπορούμε να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή και με άλλα εικαστικά έργα του Ν. Εγγονόπουλου) και συζητάμε στην ολομέλεια για τον αν ο τρόπος γραφής του ποιητή σχετίζεται με τον τρόπο που ζωγραφίζει, καταλήγοντας για ακόμη μια φορά σε χαρακτηριστικά του υπερρεαλιστικού κινήματος.



«Ποιητής και μούσα» (Ν. Εγγονόπουλος, 1938)

Τίτλος δραστηριότητας: « Πώς βλέπουμε τον κόσμο;»

Σε αυτή τη δραστηριότητα, αρχικά, θα στηριχθούμε σε κενά και απροσδιοριστίες του ποιήματος, προκειμένου οι μαθητές μας να οξύνουν τη φαντασία τους και να

εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Έτσι, λοιπόν, ξεκινάμε με ένα καταιγισμό ιδεών θέτοντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Αν δεν έχω για φορεσιά ένα φράκο χρώματος πράσινο ανοιχτό με μεγάλα κόκκινα σκοτεινά λουλούδια , τι φορεσιά μπορεί να έχω;
- Αν έχει κάποιος μια αιολική άρπα για κεφάλι τι θα σκέφτεται; Ή αν έχει μια πλάκα πράσινο σαπούνι τι αλλάζει;
- Αν εμείς κοιτούσαμε μέσα από τα μάτια των πουλιών τι θα βλέπαμε;
- Πώς φαντάζεστε τις μαύρες ομπρέλες της βροχής; Πώς η μεταφυσική μουσική κόρη δείχνει την αγάπη της για αυτές;

Έπειτα, καλούμε τους μαθητές (σε ζεύγη ή τριάδες) να τραβήξουν φωτογραφίες, να αναζητήσουν οι ίδιοι στο διαδίκτυο εικαστικά έργα ή εικόνες ή ακόμη και να δημιουργήσουν μια δική τους σύνθεση (κολάζ) προκειμένου να νοηματοδοτήσουν το ποίημα. Σε αυτή την προσπάθεια συμβάλλει και η συζήτηση που προηγήθηκε με τις απροσδιοριστίες του ποιήματος, καθώς οι μαθητές εκφράστηκαν και άφησαν ελεύθερη τη φαντασία τους. Παρ' όλα αυτά αν δυσκολευτούν μπορούμε να επιμείνουμε σε κάποιες λέξεις του ποιήματος, όπως άρπα, μεγάλα σκοτεινά τριαντάφυλλα, μαύρες ομπρέλες, μάτια των πουλιών και με αυτό τον τρόπο να τους βοηθήσουμε χωρίς όμως να τους καθοδηγήσουμε στο δικό μας προσωπικό νόημα. Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένες εικόνες ή εικαστικά έργα που έχουμε εντοπίσει και που μπορούμε να δείξουμε στους μαθητές αν έχουν ανάγκη για μια επιπλέον βοήθεια. Στο τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα δικά τους προσωπικά νοήματα, τα οποία εκφράζονται κυρίως μέσω των εικόνων/έργων, αλλά και με κάποιες προφορικές πληροφορίες, που αφορούν τον τρόπο σκέψης τους.



(Rene Magritte “**Man in a bowler Hat**” ,1964)



(Άγνωστος καλλιτέχνης, έργο ελεύθερο στο διαδίκτυο)



(Banksy “**Nola**”, 2008)

Δ' φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας οι μαθητές θα έρθουν ξανά σε επαφή με το βασικό χαρακτηριστικό αυτού του υπερρεαλιστικού ποιήματος, το παράδοξο στοιχείο και θα το κατανοήσουν καλύτερα μέσω της δικής τους προσωπικής εμπλοκής.

Τίτλος δραστηριότητας: « Παράξενοι συνδυασμοί»

Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα καλούνται να σκεφτούν οι ίδιοι παράδοξες φράσεις, να συνδέσουν ανόμοια πράγματα. Αρχικά, θα γράψει ο καθένας μόνο μια φράση που φανερώνει αυτό το παράδοξο στοιχείο (π.χ. Η γάτα που πετούσε), έπειτα αφού ολοκληρώσουν ρίχνουν τα χαρτάκια τους σε ένα κουτί/βάζο. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής παίρνει ένα από αυτά τα χαρτάκια τυχαία και δημιουργεί εικαστικά την εικόνα που αναγράφεται στο χαρτί του. Τέλος, παρουσιάζουν οι μαθητές τις εικόνες που δημιούργησαν στην ολομέλεια και εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους αναφορικά με τα εικαστικά έργα. Επίσης, η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί δημιουργώντας ένα υπερρεαλιστικό ποίημα, το οποίο θα αποτελείται από τις παράδοξες φράσεις/ εικόνες που ήδη είχαν δημιουργήσει και η σύνθεση, η συγγραφή του θα υλοποιηθεί σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

Με αυτό το διδακτικό δίωρο ολοκληρώνεται η γνωριμία μας με τον κόσμο του υπερρεαλισμού. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία για μια πρώτη επαφή με ένα καλλιτεχνικό κίνημα, το οποίο μπορεί να φαντάζει απρόσιτο για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, όμως αυτό δεν ισχύει αν προσεγγιστεί με τον κατάλληλο τρόπο. Το «ταξίδι» αυτό βέβαια δεν τελειώνει εδώ για τους μαθητές, αντιθέτως μόλις ξεκίνησε...

Επίλογος

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας εργασίας και κάνοντας μια προσπάθεια για σύνοψη όλων όσων ειπώθηκαν και αναλύθηκαν, ταυτόχρονα οδηγούμαστε και σε ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, η Τέχνη- σε οποιαδήποτε μορφή της- προσφέρει στους ανθρώπους ευχαρίστηση ανεξαρτήτως ηλικίας και *«είναι σημαντική αφεαυτού της»* (Erstein & Τρίμη, 2005:25), γι' αυτό το λόγο θα έπρεπε να κατέχει μια ξεχωριστή θέση στον Εκπαιδευτικό χώρο. Επίσης, κρίνεται αναγκαία η «αποσχολειοποίηση» του μαθήματος της λογοτεχνίας, βρίσκοντας διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής διδασκόμενων και διδασκόντων στη διδασκαλία, απεγκλωβίζοντας έτσι τη διαδικασία από την αναζήτηση της μιας και «μοναδικής» «ορθής» ερμηνείας (Καλογήρου, 2016). Οι μαθητές σταδιακά θα πάψουν να θεωρούν την ποίηση και γενικότερα τη λογοτεχνία ως μια ανιαρή ενασχόληση και εντελώς απομακρυσμένη από αυτούς όταν τους δώσουμε το «χώρο» και το «χρόνο» να τη γνωρίσουν πραγματικά. Για να γίνω πιο σαφής, τα παιδιά δεν μπορούν να αισθανθούν την ευχαρίστηση της ανακάλυψης και της εξερεύνησης του κόσμου της ποίησης, όταν έρχονται αντιμέτωποι με «ετοιμοπαράδοτα νοήματα και αφυδατωμένες αναλύσεις» (Καλογήρου, 2016). Εντάσσοντας, λοιπόν, στην εκπαιδευτική διαδικασία προσωπικά στοιχεία των μαθητών, όπως τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τις αναμνήσεις και τα συναισθήματα τους, μόνο τότε θα καταφέρουν να συνδεθούν πραγματικά με το κείμενο και όπως υποστηρίζει και η L. M. Rosenblatt, να το αναδημιουργήσουν καταλήγοντας σε ένα δικό τους μοναδικό νόημα. Η τελευταία είχε αναφερθεί στην ανάγκη επανεξέτασης της διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας, αλλά και η πρόταση για αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας προέρχεται από το χώρο των Αναγνωστικών θεωριών (Χρονοπούλου, 2016:54). Οι Εικαστικές Τέχνες, λοιπόν, θα λέγαμε πως μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διδακτική της λογοτεχνίας, καθώς η ζωγραφική και η ποίηση είναι δύο τέχνες που αλληλοσυμπληρώνονται. Πιο συγκεκριμένα, ένας πίνακας ζωγραφικής μπορεί να οξύνει τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, να διευρύνει τη γνώση, να ενεργοποιήσει περισσότερες αισθήσεις και να αποτελέσει κίνητρο για μάθηση και δημιουργία. Είναι προφανές πως αυτή η σύνδεση θα οδηγήσει σε μια ακόμη πιο έντονη προσωπική αναζήτηση των μαθητών, με σκοπό τη νοηματοδότηση του

ποιητικού/εικαστικού έργου. Τα οφέλη από την εμπλοκή των Εικαστικών Τεχνών στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι σαφώς περισσότερα και δεν θα μπορούσαν να περιοριστούν μέσα σε μερικές γραμμές, όμως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα ανακαλύψει μαζί με τους μαθητές του. Επομένως, η λογοτεχνία δεν πρέπει να προσεγγίζεται με διδακτικές μεθόδους γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα σαν όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Κατσίκη- Γκιβάλου, 2008), καθώς έτσι «αγνοείται» η επαφή με τον συγκινησιακό της χαρακτήρα και η προσωπική αναζήτηση των μαθητών. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι απλά ο διαμεσολαβητής μεταξύ κειμένου και μαθητών και οι τελευταίοι να έχουν τον κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία. Τα διδακτικά δώρα που προτάθηκαν αποτέλεσαν ουσιαστικά μια προσπάθεια ανάδειξης αυτής ακριβώς της άποψης, η οποία δεν θέλει τον μαθητή παθητικό δέκτη μηνυμάτων, αλλά δημιουργό και η οποία υποστηρίζει την αξία συνδυασμού των τεχνών στη διδακτική πράξη. Εξάλλου, το ζητούμενο είναι να αφεθούν στη μαγεία της ποίησης τόσο ο δάσκαλος, όσο και οι μαθητές, *«[...] να εξερευνήσουν με προθυμία τα πελάγη του ποιητικού λόγου, που είναι άλλωστε γεμάτα κοράλλια και μαργαριτάρια και θησαυρούς ναυαγισμένων πλοίων, χωρίς ωστόσο να παγιδευτούν στα τενάγη του στείρου σχολαστικισμού ή της αδιάφορης και άσκοπης φλυαρίας[...]*» (Καλογήρου, 2016,16).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση:

Αθανασοπούλου, Μ. (2015). *Ut pictura poesis: Το παράλογο μεταξύ λογοτεχνίας και εικαστικών τεχνών σε νεοελληνικό και ευρωπαϊκό περιβάλλον*, Στο Βασιλειάδης, Β. , Δημοπούλου, Κ.. (επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ 203-213) . Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΘ.

Ακριτόπουλος, Α. (2006) Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, σελ. 121-130. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1995) *Ποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Αντωνοπούλου, Α. ,Καρακάση & Κ., Πετροπούλου, Ε.(2015) *Συγκριτολογία*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Αραπάκη, Ξ. (2013) *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Ίων.

Βάος, Α. (2000) *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση, Ιστορική αναδρομή, Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Βάος, Α. (2008) *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών, Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Βασιλάκη, Π. (2001) *Από το Γουναρόπουλο στη νεότερη ποίηση, στο Α. Κατσίκη-Γκιβάλου (επιμ.) Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές Δημοτικό-Γυμνάσιο- Λύκειο* (σσ. 129-138). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Breton, A. (1924). *Μανιφέστο του σουρεαλισμού*. Μτφρ. Ελένη Μοσχονά. Αθήνα: Δωδώνη.

Γιαννικοπούλου, Α, (1995) Το οπτικό ποίημα: Θεωρία και σχολική πράξη, περ. Παρνασσός , ΛΖ' τόμος : 203-214.

Γκούνη, Β. (2013) *Η δημιουργική γραφή «αρωγός» στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων*. Στο Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (επιμ.) *Δημιουργική γραφή*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική γραφή» (Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013). Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Γρόσδος, Σ. (2014) *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μια διδακτική πρόταση*. Στο Η. Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (επιμ.) *Δημιουργική γραφή*,

Πρακτικά 1^{ου} διεθνούς συνεδρίου «Δημιουργική γραφή»(Αθήνα, 4- 6 Οκτωβρίου, 2013), σσ 13-14. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003) Ανάκτηση από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Erstein, A. S. & Τρίμη, E. A. (2005). *Εικαστικές Τέχνες και μικρά παιδιά, ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Κακάκη, Ξ. (2017) «Ν' αλλάξουμε τον κόσμο, Ν' αλλάξουμε τη ζωή.» Ανάκτηση από www.bookbar.gr

Κατσίκη- Γκιβάλου, Α. (2008) *Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ώρα Μηδέν*, στο περιοδικό ΔΙΑΒΑΖΩ, 488,66-69.

Καλογήρου, Τζ. , Βησσαράκη, Ε. (2005) Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005) (επιμ.) *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 53- 78). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλογήρου, Τζ. (2008). 'Η ποίηση στο σχολείο: Σκέψεις για τη διδακτική προσέγγιση μιας «δύσκολης» όσο και «ανώφελης» τέχνης'. Στα Πρακτικά 27ου Συμποσίου Ποίησης, Γιατί η Ποίηση, (28 Ιουν.-1 Ιουλίου 2007) (σσ. 435-452). Πάτρα: Εκδόσεις Περί Τεχνών.

Καλογήρου, Τζ. (2016) *Η ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης*. Ανάκτηση από : http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=351:t22-kalogirou&catid=66:-22&Itemid=102

Καμόσου, Σ. (2010) Ο υπερρεαλισμός στο δημοτικό σχολείο. Διπλωματική Εργασία, Βόλος: ΠΤΔΕ

Καρακίτσιος, Α. (2013) *Διδασκαλία της λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κατσίκη- Γκιβάλου, Α. (2005) Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005) (επιμ.) *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 11-26). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουνενάκη, Π. (2002, Ιουλίου 7), Ελληνικός Υπερρεαλισμός, Αφιέρωμα. *Η καθημερινή: Επτά ημέρες*.

Cassirer, Ernst (1994), *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*, μτφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος.

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2014) *Εικαστική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Στο Α. Τριλιανός, Α. Κουτρομάνος, Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμ. Α', σσ. 371-381).ΕΚΠΑ: Αθήνα.

Μαστροσαββάκη, Γ. (2019) *Υπερρεαλισμός και Freud*. Ανάκτηση από <https://www.pastafloremag.gr/psychologia/yperrealismos-kai-freud-pasta-flora/>

Μιχαηλίδου, Μ. & Πέτρα, Ζ. (2016) *Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*. Ανάκτηση από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/178>

Μπόλης, Γ. (2002, Ιουλίου 7), Ελληνικός Υπερρεαλισμός, Αφιέρωμα. *Η καθημερινή: Επτά ημέρες*.

Μπρετόν, Α. (1981). *Υπερρεαλισμός και ζωγραφική*. Αθήνα: ύψιλον.

Νέο σχολείο (2011) Σχολείο 21^{ου} αιώνα, Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια πράξη. Ανάκτηση από: <http://pi-schools.gr/news/anak.php>

Ντουνιά, Χ. (2019) *Ποιητικά, Η ζωγραφική συναντά την ποίηση*, του Ψυχοπαίδη, Γ. Αθήνα: Κέντρο πολιτισμού ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.

Παπαρούση, Μ. (2019) *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη, Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Παππάς, Α. (2003). *Έννοιες της Μοντέρνας Τέχνης από τον Φωβισμό στον Μεταμοντερνισμό*. Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Παμπούδη Π., (2009). «Ποίηση και εικόνα». Στο Ξ. Σκαρτσή (επιμ.), Πρακτικά του 28^{ου} Συμποσίου ποίησης: Ποίηση και εικόνα (σσ. 184-194). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά γράμματα.

Παύλου, Β. (2018) *Εικαστικές Τέχνες και εκπαίδευση, τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Πολίτης, Δ. (1996) Ο ρόλος του Αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 21-33.
- Σιαφλέκης, Ζ. (1991). Ο ντε Κίρικο και η ελληνική υπερρεαλιστική ποίηση του μεσοπολέμου. *Σύγκριση*, 2, 88-103.
- Σουλιώτης, Μ. (1995) *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Σακελλαριάδη, Ε. (2006) Ο Μυστικός Κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 43-52). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Σακελλάρης, Κ. (2013) *Ποίηση και Τέχνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημιουργικές προσεγγίσεις στη διδακτική της ποίησης σύμφωνα με την Αισθητική της Πρόσληψης και αφετηρία την Τέχνη: Θεωρία και Σχέδια Μαθήματος*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα.
- Τσέργας, Ν. (2020) *Θεραπεία μέσω της ποίησης και θεραπευτική δημιουργική γραφή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φακίδου, Α. & Μαγουλιώτης, Α. (2010). Η Λογοτεχνία και τα Εικαστικά: Η διασύνδεση των δυο τεχνών στο διδακτικό πακέτο των Εικαστικών της Ε' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 103-114.
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2019) *Αναγνωστικές θεωρίες και ποίηση*. Μανδραγόρας, 61, 89-96.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Η ποίηση στο Δημοτικό σχολείο: το καφέ βαλιτσάκι με τα ποιήματα. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. (σσ. 147-157). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Χρονοπούλου, Γ. (2014), «Λογοτεχνία και εικόνα: μια περιδιάβαση», *Ηώς*, τχ. 4. Ανάκτηση από: <https://docplayer.gr/32459662-Logotehnia-kai-eikona-mia-peridiavasi.html>
- Χρονοπούλου, Γ. (2016), «Η Αξιοποίηση της Εικόνας στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», *Μέντορας*, 14, 51-65.
- Χρυσός, Μ. (2004) «Συνδιαλεγόμενοι» με τη φιλολογική- διδακτική θεώρηση και διαδικασία της «συνδιαλεκτικής» (transactional theory) στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας: Οι επιδράσεις της στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και αποσαφήνιση των εσφαλμένων αντιλήψεων. Στο Α. Κατσίκη- Γκιβάλου (επιμ.) *Πρακτικά Γ' πανελλήνιου συνεδρίου Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου. Η λογοτεχνία σήμερα, όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Vitti M. (1995). *Η γενιά του τριάντα, ιδεολογία και μορφή*. Αθήνα: Ερμής.

B. Ξενόγλωσση:

Eagleton, T. (2007). *How to read a poem*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.

Keene, E. O., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought*. Portsmouth, NH: Heinemann

Day Lewis, C. (1947). *The poetic image*. London: Jonathan Cape.

Moorman, H. (2006) Backing into Ekphrasis: Reading and Writing Poetry about Visual Art. *English Journal* 96 (1), 46-53.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L.M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21 (4), 268-277.

Rosenblatt, L. M. (1995[1938]). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration, fifth edition, With a foreword by Wayne Booth*. New York: The modern Language Association of America.

Ziolkowski, T. (1977). *Disenchanted Images: A Literary Iconology*. Princeton: Princeton University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Εικαστικά έργα:

Gustave Courbet/ Γκυστάβ Κουρμπέ (1855) “Bonjour, Monsieur Courbet” / “Καλημέρα, κύριε Κουρμπέ”

Edgar Degas/ Εντγκάρ Ντεγκά (1858-1867) “The Bellelli Family”/ «Η οικογένεια Μπελέλλι»

Joan Miro/ Ζουάν Μιρό (1941) “The beautiful bird revealing the unknown to a pair of lovers”/ «Το ωραίο πουλί αποκαλύπτει το άγνωστο στο ζεύγος των ερωτευμένων» .

Joan Miro/ Ζουάν Μιρό (1928) “Dutch interior” / « Ολλανδικό εσωτερικό»

René Magritte/ Ρενέ Μαγκρίτ (1958) “L'État de veille” /« Κατάσταση αφύπνισης»

René Magritte/ Ρενέ Μαγκρίτ (1953) “Golconda” / «Γκολκόντα»

René Magritte/ Ρενέ Μαγκρίτ (1939) “La victoire” / «Η νίκη»

René Magritte/ Ρενέ Μαγκρίτ (1952) “Les valeurs personnelles” / «Προσωπικές αξίες»

Salvador Dali/ Σαλβαντόρ Νταλί (1937) “Ship with butterfly sails” / «Πλοίο με πεταλούδες»

Salvador Dali/ Σαλβαντόρ Νταλί (1958) “The Meditative Rose” / «Στοχαστικό τριαντάφυλλο»

Salvador Dali/ Σαλβαντόρ Νταλί (1937) “Swans Reflecting Elephants” / «Κύκνοι αντικατοπτρίζουν ελέφαντες»

Joan Miro/ Ζουάν Μιρό (1926) “Dog barking at the moon” / «Ο σκύλος γαβγίζει στο φεγγάρι».

Joan Miro/ Ζουάν Μιρό (1926) “Person throwing a stone at a bird” / «Άνθρωπος που πετάει μια πέτρα σε ένα πουλί»

Joan Miro/ Ζουάν Μιρό (1929) “Portrait of Mrs Mills 1750” / « Το πορτρέτο της κυρίας Μιλς το 1750»

Pablo Picasso/ Πάμπλο Πικάσο (1945) “The Bull” / « Ο Ταύρος»

Gustave Courbet / Γκυστάβ Κουρμπέ (1866) “Fishing Boats on the Deauville beach” / «Βάρκες ψαρέματος στην παραλία Deauville»

Νίκος Εγγονόπουλος (1938) «Ποιητής και μούσα»

Rene Magritte/ Ρενέ Μαγκρίτ (1964) “Man in a bowler Hat”

Banksy “Nola” (2008)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ποιήματα:

Ιωάννης Πολέμης «Ο ψαράς»

Μάτση Χατζηλαζάρου «Χαμόγελα»

Robert Desnos “La fourmi” / «Το μυρμήγκι»

Γεώργιος Δροσίνης «Το σπίτι σου»

Γιώργος Σεφέρης «Καλλιγράφημα» (Νείλος, «Τα Περιστέρια»)

Οδυσσέας Ελύτης «Ο Ήλιος ο Ηλιάτορας»

Ν. Εγγονόπουλος «Το καράβι του δάσους»